

Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar

Compiladoras

Alicia Vázquez
María del Carmen Novo
Ivone Jakob
Luisa Pelliza

Jornadas sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar

9 y 10 de Septiembre de 2010
Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ciencias Humanas



Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar

Compiladoras

**Alicia Vázquez
María del Carmen Novo
Ivone Jakob
Luisa Pelizza**

**Subsede Universidad Nacional de Río Cuarto de la
Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura**

Facultad de Ciencias Humanas

Centro de Investigación y Enseñanza de la Lectura y la Escritura

Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar

Alicia Vázquez, María del Carmen Novo, Ivone Jakob, Luisa Pelizza (comp.)

ISBN: 978-987-688-007-7



Uni. Tres primeras letras de “Universidad”. Uso popular muy nuestro; la Uni. Universidad del latín “universitas” (personas dedicadas al ocio del saber), se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial y en la concepción de conocimientos y saberes construidos y compartidos socialmente. El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro Río Cuarto en constante confluencia y devenir. La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento de vuelo libre de un “nosotros”. Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria

Prof. Laura Ugnia y Prof. Mercedes Ibañez

Facultad de Ciencias Económicas

Prof. Florencia Granato

Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales

Prof. Sandra Miskoski y Prof. Julio Barros

Facultad de Ciencias Humanas

Prof. Silvina Barroso

Facultad de Ingeniería

Prof. Marcelo Gioda y Prof. Jorge Vicario

Biblioteca Central Juan Filloy

Lic. Irma Milanesio y Bibl. Claudia Rodríguez

Secretaría Académica

Prof. Claudio Asaad y Prof. M. Elena Berruti

Equipo Editorial

Secretario Académico: Claudio Asaad

Directora: Elena Berruti

Equipo: José Luis Ammann, Daila Prado, Maximiliano Brito, Daniel Ferniot

Universidad Nacional de Río Cuarto

Autoridades

Rector

Marcelo Ruíz

Vicerrector

Javier Salminis

Secretario Académico

Claudio Asaad

Facultad de Ciencias Humanas

Autoridades

Decana

Gisela Vélez

Vice decano

Pablo Wehbe

Secretaria Académica

Ana Vogliotti

Subsede Universidad Nacional de Río Cuarto de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura

Alicia Vázquez

Centro de Investigación y Enseñanza de la Lectura y la Escritura

María del Carmen Novo

Luisa Pelizza

Elisa Cadario

Comité Académico

Profesores: Norma Aiola, Mónica Astudillo, Celina Barbeito, María del Carmen Bilbao, Adriana Bono, María Laura de la Barrera, José Di Marco, Silvia Kaul, Luisa Peliza, Graciela Placci, Cristina Rinaudo, Alcira Rivarosa, Pablo Rosales, María Inés Valsecchi, Gisela Vélez.

Equipo Colaborador de Edición

Coordinadora: Prof. Marcela Rapetti

Integrantes:

Elisa Cadario, Mariano Degli Uomini, María del Carmen Bottazzo, Laura Escalarea, Cristina Núñez.

Índice

Presentación

<i>Alicia Vázquez</i>	17
-----------------------	----

Conferencias y Paneles

La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas

<i>Elvira Narvaja de Arnoux</i>	25
---------------------------------	----

Tensiones de la escritura en el contexto escolar

<i>Delia Lerner, Alina Larramendy y Karina Benchimol</i>	41
--	----

Estructura genérica de la Discusión de artículos de investigación en el área de las Ciencias Agrarias

<i>Estela Inés Moyano</i>	87
---------------------------	----

Comunicación científica en medios gráficos: la valoración de las novedades científicas y sus protagonistas

<i>Susana Gallardo</i>	103
------------------------	-----

El compromiso del escritor con el lector en los textos científicos en inglés

<i>Lidia Aguirre</i>	117
----------------------	-----

Producción de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica

<i>Susana Ortega de Hocevar</i>	123
---------------------------------	-----

Argumentación académica en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados del área de humanidades: Experiencias de investigación-acción en curso

<i>Constanza Padilla</i>	135
--------------------------	-----

¿Qué dicen que hacen los estudiantes universitarios cuando escriben desde fuentes?

<i>Alicia Vázquez</i>	153
-----------------------	-----

Programa de competencias comunicativas - Lectura, escritura y análisis de fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina

<i>Juan C. Mazzacaro y Ana L. Oliva</i>	175
---	-----

I. La lectura y la escritura en los distintos niveles del sistema educativo (Inicial, primaria, secundaria)

Escribir en 5to grado. Distintas maneras de comunicarnos

María Julia Aimar, Viviana Toledo y Luciana Sesma 191

Lectura y criticidad. El ACD como estrategia metodológica

Leandro C. Arce 199

La significatividad de lo ortográfico en producciones escritas infantiles

Yanina Daniela Arrieta y Alicia Vázquez 209

Lectura de un texto de Historia en Internet en niños de sexto grado

Patricio Román Bertacchini 249

Algunas precisiones conceptuales en torno al objeto de conocimiento Ortografía acentual.

María Rosa Bivort 259

La construcción del lector/ escritor en los manuales escolares¹

Rosa Concari, Adriana Milanesio y Julieta Varela 267

El desafío de leer textos líricos en la escuela

Lilia Exeni y Claudia Patricia Freddolino 279

Leer y escribir para aprender o cómo se lee y escribe en el aula de la escuela secundaria

Romina García 285

A resumir se aprende resumiendo.

Análisis de los efectos de una secuencia didáctica en la escuela primaria y secundaria

Eliana Gómez 293

Entre representaciones y realidades: las prácticas lectoras y escritoras de adolescentes.

Sergio Gustavo Grabosky, Carolina Maza y Pamela Zamora Bevacqua 299

Lectura, construcción y reconstrucción de una mitología regional en la escuela

Laura Virginia Granados 313

Logros y resistencias en la construcción de un Proyecto institucional de lectura y escritura. Una

mirada retrospectiva

Jesica Holubicki, Sonia Luquez, Estela Torti y Fabiana Viñas 319

Cuando el género y la gramática permanecen invisibles en la enseñanza de la narración

Silvia Kaul de Marlangeon y Cristina del Valle Núñez 325

Alfabetización de adultos: concepciones y prácticas de lectura y escritura

Daniela Kowszyk 345

Evaluación de la comprensión lectora por medio de las preguntas formuladas por estudiantes en las clases de física

Ascensión Macías y Carla Inés Maturano 357

Algunos problemas léxicos en la escuela media

Marcos Maldonado 373

Escribir para comunicar desde los inicios de la escolaridad

Noelia Lucía Olivero y Alicia Vázquez 385

La construcción de hipertextos: la dialéctica entre la brevedad de los textos y la expansión de conocimientos

Flora Perelman 419

La lectura compartida como estrategia de intervención docente en el contexto de aprendizaje de las ciencias sociales

Paola Ripoll y Gisela Vélez 425

II. La lectura y la escritura en la universidad

Iniciación a los textos académicos: la comprensión más allá de la oración. El ingreso a Letras y a Filosofía

Andrea Bocco, Jorge Guglielmelli y Guadalupe Reinoso 445

Enseñar a escribir en la universidad: ejes de una propuesta pedagógica

Paula Andrea Cruz 453

Conectores y marcadores discursivos en textos de exámenes de estudiantes universitarios ingresantes

Silvina Douglas 463

Las dificultades con la lectura y la escritura en el Trabajo Final de Grado <i>Hugo Darío Echevarría y Gloria Judi Vadori</i>	475
La cátedra compartida como espacio de problematización de las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Nuestra experiencia en la UNLa <i>Gladys Elissetche</i>	489
Perspectiva docente en la interacción enseñanza-aprendizaje-evaluación <i>María Luisa Fernández, María Cristina Spínola y Cecilia Schamún</i>	493
Lectura y escritura en el ingreso universitario a carreras científicas y tecnológicas: las perspectivas de un grupo de estudiantes <i>Leticia Garcia, y Nora Valeiras</i>	513
Apuntes para pensar las prácticas de lectura y escritura en la universidad <i>Bárbara Gasalla</i>	521
Aspectos argumentativos en tesis de grado de la carrera de Licenciatura en Historia (UNT) <i>María Virginia Hael</i>	529
Problemas de comprensión en el ingreso universitario <i>Iturrioz, Mónica</i>	539
Producción de escritos argumentativos: la construcción de la postura del enunciador <i>Esther A. Lopez</i>	553
La formación de un lector universitario o “nunca leí tanto en tan poco tiempo” <i>Liliana Lotito, Carla Ornani y Alicia Yeannoteguy</i>	563
Representaciones sobre lectura académica en los alumnos del Ingreso a la Universidad <i>Liliana Luppi y Nora Smael</i>	575
El lenguaje como sistema de opciones: organización textual en parciales domiciliarios de talleres de escritura en la UNRN <i>Montemayor-Borsinger, Eisner, de la Penna y Wiefeling</i>	587
Incidencia de la lectura interpretativa y de las negociaciones discursivas en redacción colaborativa <i>Liliana Morandi, Elsa Palou de Carranza; María del Carmen Montelar y Nelda Cavigliasso.</i>	595
Apuntes sobre un dispositivo de intervención en procesos de escritura universitaria: las tutorías de escritura de trabajos finales de la Universidad Nacional de Lanús <i>Diego Picotto</i>	605

Dimensiones representacional y discursiva en un discurso sobre educación superior	
<i>Alejandra Reguera</i>	619
Representaciones previas de los docentes sobre la lectura y la escritura de los aspirantes al ingreso. Contraste con los resultados obtenidos al finalizar el curso	
<i>Sandra Rocaro y Silvia V. Gómez</i>	625
Tareas de escritura y aprendizaje: valoración de estudiantes universitarios	
<i>Alicia Vázquez, Luisa Pelizza, Ivone Jakob y Pablo Rosales</i>	635

III. Lectura y escritura y formación docente

Los docentes en formación como autores de textos con intención didáctica	
<i>Norma E. Aiola y María del Carmen Bottazzo</i>	651
Aportes para mejorar los textos escritos que producen alumnos de nivel medio	
<i>María del Carmen Bilbao, Julieta Varela y Camila Berardo</i>	663
Leer y escribir en las asignaturas en la formación de profesores secundarios: Qué dicen los docentes que se hace	
<i>Paula Carlino, Patricia Iglesia e Irene Laxalt</i>	675
Formas de escritura y pactos de lectura en trabajos de la memoria	
<i>Mónica L. Cúrtolo</i>	695
El autor como autoevaluador: análisis de la alternancia personalidad – impersonalidad en los diarios de la práctica profesional docente	
<i>Mariano Claudio Degli Uomini</i>	703
La escritura autobiográfica de las prácticas en la formación profesional docente.	
<i>Alma Domínguez y Elisa Gómez</i>	711
La lectura y escritura académica como objeto de enseñanza en la Universidad. Una propuesta de capacitación para docentes universitarios	
<i>Viviana Estienne, Marta Marucco y Alicia Zamudio,</i>	723
La transmisión del conocimiento en Platon como una relación personal en el ámbito de la oralidad. Su vigencia en la educación actual	
<i>José M. Lissandrello</i>	731

El ensayo argumentativo como tarea de escritura y estrategia de aprendizaje en estudiantes de formación docente

María Ema Martín, Alicia I. Iglesias y Patricia L. Farias 737

La articulación entre niveles: una posibilidad para la formación docente

Claudia María del Valle Rodríguez y Alejandra Beatriz Aguirre 747

La narrativa como dispositivo de construcción del conocimiento profesional de la práctica docente

Liliana Sanjurjo, Ana María Hernández y Alicia Caporossi 753

La realidad lingüística del sujeto de formación del nivel superior. Un estudio sobre los alumnos ingresantes del I.S.P. Nº 20, de San Justo (Santa Fe) (1)

Norma Patricia Torres y Silvina Alzugaray 765

IV. Lectura y escritura en campos disciplinares y profesionales

La enseñanza de la escritura académico-científica para la pronta definición de los proyectos de tesis de posgrado en Ingeniería

Rita Lilian Amieva y Cristian De Angelo 785

La Traductología y el múltiple recurso a la paráfrasis

María Inés Arrizabalaga 793

La (de)construcción del discurso académico como propuesta pedagógica en tradiciones científicas diferentes. El Taller de Lectura y Escritura Académica I de la Universidad Nacional de Río Negro

Ariel Barbieri, Alejandro Bellver, Patricia Dreidemie y Natalia Rodríguez 805

Lectura y escritura musical en personas con capacidades sensoriales especiales.

Nilda Elena Brizuela y Diana Sigal 815

La lectura y la escritura como procesos centrales de los aprendizajes disciplinares: la *inclusión* y la pertenencia a una *comunidad* de lectura específica

Adela Castronovo y Viviana Mancovsky 819

Relaciones entre la lectura, las representaciones sobre papel y el aprendizaje de las ciencias

Ana María Espinoza, Adriana Casamajor y Silvina Muzzanti 829

El lenguaje de las ciencias. Una propuesta de trabajo interdisciplinario	
<i>Ana María Florit e Ivana Alochis</i>	837
El vocabulario académico en artículos de investigación de psicología: Estudio de corpus	
<i>Andrea Garofolo</i>	853
Estudio de la comprensión lectora de un texto de física por estudiantes universitarios	
<i>Ascensión Macías y Susana Beatriz Pandiella</i>	865
Relecturas y escrituras de los clásicos españoles: las mujeres en el <i>Cid</i> y <i>La Celestina</i>	
<i>María Victoria Martínez</i>	882
Lectura de Artículos de Semi-divulgación Científica en el Área de las Ciencias Agrarias: estudio del vocabulario	
<i>Verónica Lilian Muñoz</i>	889
Escritura y formación profesional. La dimensión polémica en los escritos de derecho administrativo	
<i>Enrique Novo y María del Carmen Novo</i>	903
Filosofía y escritura. Algunas reflexiones en torno a una experiencia	
<i>Guillermo Ricca</i>	913
¿Por qué creemos que es necesario enseñar a leer historia a los jóvenes de enseñanza secundaria y a estudiantes de formación docente?	
<i>Adriana Rubio y Aracely Fernández.</i>	921

V. Lectura y escritura en segundas lenguas

El uso de <i>Blogs</i> para mejorar la habilidad de escritura	
<i>Evangelina Aguirre Sotelo, Andrea Canavosio y Julieta Salinas</i>	935
Herramientas de la LSF para la Lectocomprensión de Textos en Inglés	
<i>Marisel María Bollati</i>	945
Lectura y escritura en foros plurilingües, en sesiones de intercomprensión en lenguas romances	
<i>María Elena Ceberio</i>	965
El impacto de la retroalimentación docente en la autocorrección de producciones escritas: Percepciones de los sujetos	
<i>Natalia Verónica Dalla Costa, Ileana Yamina Gava y María Marcela González de Gatti</i>	975

Metáforas bajo la lupa. Propuesta para mejorar la competencia lectora de textos científicos en inglés

Lía Judith Fernandez, Luciana Remondino y María Gabriela Jure 985

La competencia comunicativa intercultural en contextos “mono-culturales”: desafíos a la enseñanza de la lectura en lengua extranjera en ambientes hipermediales

Alba C. Loyo, Jutta H Wester y María Virginia González 997

Nuevos materiales didácticos del italiano especializado. La lecto-comprensión del lenguaje de la arquitectura

María Inés Milano, Mariela Andrea Bortolon y Silvina María Voltarel 1013

La interrelación entre gramática y lecto-comprensión de textos en inglés

María Belén Oliva y Stefania Tomasini 1027

Innovación para la enseñanza de la escritura en inglés: Concientización y percepción del concepto de Progresión temática

Romina Beatriz Picchio y María Inés Valsecchi 1035

Escritura académica en inglés: Uso de recursos de atribución en la cita de fuentes externas

Graciela Placci y Andrea Garofolo 1047

Enfoque intercultural en la lecto-comprensión de textos en inglés de nivel 1

Marlene Rivero de Lázaro 1061

La escritura del ensayo en Inglés en la Universidad: Una propuesta pedagógica basada en el desarrollo de estrategias lingüísticas y cognitivas para la elaboración de síntesis discursivas a partir de consignas con texto cita

Gabriela Ana Sergi y Daniela Pilar Paruzzo 1067

El desempeño interactivo de docentes y alumnos ante las concepciones pedagógicas planteadas en clase. (Inglés específico)

Nelly Tapia de Liendo y Norma Yolanda Díaz 1077

Estrategias de lectura en EFL: ¿Cómo infieren los alumnos ingresantes al Profesorado de inglés?

María Inés Valsecchi, María Celina Barbeito, Graciela Placci y Matilde Olivero 1085

Prácticas de escritura en ELE

Nélida Beatriz Vasconcelo 1095

Presentación

En mi carácter de Coordinadora de la Subselección de la UNRC de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura me cupo el honor de participar en el acto de apertura de las Jornadas sobre Lectura, Escritura y Aprendizaje Disciplinar que tuvieron lugar los días 9 y 10 de septiembre de 2010; hecho que me produjo enorme satisfacción porque posibilitó el cumplimiento de una meta largamente anhelada y por la amplia respuesta a la convocatoria. Muchos colegas docentes e investigadores de distintos puntos del país y del extranjero aceptaron la propuesta de compartir y discutir sus experiencias e investigaciones en el tema. La riqueza de los distintos aportes nos ha movilizado a reunir en el volumen digital que ahora presentamos las ponencias completas tanto de los Paneles como de las Mesas de Comunicaciones Libres.

¿Por qué propusimos el tema de las vinculaciones entre lectura, escritura y aprendizaje de los contenidos de los distintos campos del conocimiento? Respecto de la lectura la relación es bastante evidente ya que se reconoce el papel que juega esa actividad en la comprensión y el aprendizaje.

El encuentro del lector con un texto al que selecciona porque le brinda información acerca de un tema de su interés, abre un abanico de posibilidades de reestructuración cognoscitiva. Es probable que el lector se vea forzado a revisar sus conocimientos si el material de lectura los contradice; de esta manera, los modifica, los transforma, los refina, los amplía, posibilita la construcción de nuevas relaciones o conduce a considerar nuevos aspectos del tópico. Cualquiera sea el caso, se ha reorganizado el conocimiento anterior del sujeto, se ha hecho más completo y más complejo, se lo ha relacionado con nuevos conceptos y, en consecuencia, se puede decir que lo ha aprendido (Solé, 1994). De modo que la actividad de comprender e interpretar un texto con propósitos de aprendizaje no implica solamente la adquisición de nueva información sino, fundamentalmente, que ésta se reconstruya en términos de conocimiento, lo que manifiesta una asimilación significativa y profunda de los contenidos. En definitiva, como señala Larrosa, la decisión de leer es la decisión de dejar que el texto nos diga lo que no comprendemos, lo que no sabemos, lo que pone en cuestión eso que creemos saber y creemos comprender.

Es menos evidente la relación entre escritura y aprendizaje. Generalmente se concibe a la escritura como un medio de registro de información y comunicación, de expresión del pensamiento y de emociones, de demostrar lo que se ha aprendido. Menos habitual resulta concebirla como un instrumento, una herramienta de aprendizaje que está dada por la permanencia del texto escrito. Es en efecto la estabilidad del texto escrito la que conlleva la posibilidad de instituirlo como objeto de indagación, de exploración y de sucesivas modificaciones hasta que satisfaga las expectativas del escritor -tanto en forma como en contenido- respecto del propósito que orientó su elaboración (Emig, 1977; Applebee, 1984). Se podría decir, de acuerdo a Vigotski (1982), que el lenguaje escrito materializa y objetiva el pensamiento, pero, como agrega Olson (1995), el texto escrito se convierte a su vez en objeto para el pensamiento; se trata de una doble objetivación que rige la relación entre pensamiento y escritura, posibilitando la reestructuración de ambos, no porque el lenguaje refleje el pensamiento puro sino porque el pensamiento “se reestructura y modifica al transformarse en lenguaje” (Vigotski, 1982: 298).

¿Qué importancia tienen las reflexiones anteriores sobre el eje que se propuso para las Jornadas?

Podríamos decir, es primer lugar, que en las instituciones de educación superior el aprendizaje se apoya en gran medida en los materiales escritos que vehiculizan la información de la que los estudiantes tendrán que apropiarse para su formación científica y profesional. En segundo lugar, esa información representa el saber aceptado por las comunidades académicas el cual se expresa en la literatura de acuerdo a los modos propios de circulación y validación del conocimiento dentro de contextos especializados de producción científica. El gran desafío para los estudiantes es, entonces, asimilar el complejo entramado de teorías y conceptos contruidos dentro de cada ámbito disciplinario, para lo cual deberá disponer de estrategias adecuadas para el tratamiento de los textos, los cuales configuran un género particular, propio y característico de la cultura escrita de la universidad.

Coincidiendo con lo planteado por Camps (2007), aceptamos que no es esperable al ingreso de los estudios superiores y universitarios que los alumnos ya dominen formas discursivas y retóricas propias de la carrera que eligen, dado que las mismas se desarrollan y se adquieren por la participación en las distintas esferas de la actividad en que las personas se desempeñan. De acuerdo a ello, la autora expresa: “tendremos que convenir en que la situación de aprendizaje no es coincidente con la situación de comunicación entre científicos”, y formula como interrogantes: “¿Qué caminos deben seguir los estudiantes (los aprendices) para apropiarse de los discursos propios de los diversos campos del saber, para aprender a participar en las actividades científicas y profesionales para las que se preparan?, ¿cuáles son los géneros académicos adecuados para la construcción del conocimientos científico y que, podríamos decir, sirven de puente para llegar al dominio de los géneros propios de las profesiones a las que los estudiantes accederán?” (Camps, 2007).

Los interrogantes planteados por la autora ponen en evidencia lo que fuera expresado por Carlino, esto es, que la adquisición de las habilidades de lectura y de escritura no finaliza en momento determinado; la diversidad de temas, clases de textos, propósitos y destinatarios y contextos en los que se lee y escribe, exigen permanentemente continuar aprendiendo a leer y escribir posición que coincide con la de Ferreiro (2001) al afirmar que la alfabetización designa un continuo de desafíos cada vez que, como lectores, los alumnos se enfrentan con un tipo de texto con el cual no han tenido experiencia y, como escritores, deben elaborar un texto que nunca antes han producido.

De allí que se considere pertinente el término alfabetización académica, el cual refleja la diversidad impuesta por los dominios disciplinarios y que se especifica aun más mediante la denominada alfabetización en el área de contenidos (Content Area Literacy), la cual se define como el nivel de habilidad de lectura y escritura necesaria para leer, comprender y reaccionar a materiales instruccionales en un dominio dado (Bean, 2000), o como la habilidad de usar la lectura y la escritura para aprender contenidos en una disciplina determinada (Vacca y Vacca, citados por Bean, 2000).

También refleja, de alguna manera, la concepción de Olson (1995) acerca de la alfabetización en dominios específicos:

“...la alfabetización llega a tener un efecto, no solo sobre la conciencia del lenguaje, sino sobre las formas de argumento, la explicitación de los argumentos, los usos de la evidencia, la preferencia por un género más que otro si está integrado en institu-

ciones especializadas como la economía, la ley, el derecho, la ciencia y la literatura. La educación formal es el principal medio para introducir a los aprendices en las competencias requeridas por tales instituciones especializadas”.

En definitiva, para cumplir acabadamente con la alfabetización académica, se plantea la necesidad de atender a la enseñanza de los conocimientos de la disciplina conjuntamente con las prácticas académicas de lectura y escritura que les son propias, a fin de facilitar la apropiación, por parte de los estudiantes, de los usos diversos del lenguaje escrito tal como se produce y circula en la universidad y en el ámbito profesional.

Ahora bien, ¿Quién debe asumir la tarea de enseñar a interpretar y a producir textos académicos? Un especialista como Lemke (1997), que pertenece al campo de la Física, considera que al realizar sus actividades, los científicos adoptan formas de hablar, razonar, observar, analizar y escribir que se han desarrollado y adquirido en sus respectivas comunidades; esas formas se emplean para construir enunciados que llegan a formar parte de la ciencia cuando se comparten en dicha comunidad. En función de ello, este autor sostiene que el dominio de una materia especializada como la ciencia es en gran medida el dominio de estas formas especializadas de utilización del lenguaje.

Sostiene, además, que es necesario concebir la enseñanza de la ciencia como un proceso social de introducir a los alumnos dentro de una comunidad de personas que comparten creencias, valores, modelos semánticos y formas de construir significados, ya que los alumnos tienen que aprender a combinar los significados de los diferentes términos según las formas de hablar científicamente; esto es, deben hablar, escribir y razonar en frases, oraciones y párrafos del lenguaje científico. Pero al mismo tiempo opina que no es habitual que a los estudiantes se les enseñe cómo expresarse científicamente, como elaborar frases y párrafos científicos, cómo combinar términos y significados, cómo hablar, argumentar, analizar o escribir en el idioma científico. Aparentemente, añade, los profesores suponen que los alumnos se darán cuenta por sí mismos de cómo hacerlo.

Estos argumentos son ampliados para abarcar el conjunto de las disciplinas por Creme y Lea (2000). En opinión de estos autores, las distintas formas de pensar y comprender el mundo, se expresan a través de las diversas disciplinas académicas; así la Física, la Historia, la Psicología, por ejemplo, constituyen modos específicos de referirse a los aspectos del mundo. Los profesores no suelen explicitar que la asignatura que imparten es un modo particular de construir conocimiento del mundo y, por lo tanto, omiten aclarar a los estudiantes los criterios y convenciones que se emplean para ello. No les facilitan de esta forma el logro de una parte importante del aprendizaje académico en la universidad, que radica justamente en comprender cómo leer y escribir para cada campo de específico de estudio.

Este volumen digital es el resultado del esfuerzo de muchas personas que han colaborado generosa y desinteresadamente, asumiendo el compromiso de leer, revisar y corregir los artículos enviados que fueron, sin duda, numerosos. A ellos les queremos expresar nuestro especial reconocimiento, ya que sin su tesonero, arduo y paciente trabajo, esta publicación no hubiera sido posible.

Tenemos la certeza que los textos publicados en este volumen digital darán lugar a nuevos análisis e interrogantes que enriquecerán futuros debates y discusiones en torno al tópico de la enseñanza y el

aprendizaje conceptual y discursivo en las instituciones educativas. Fue nuestra intención al concebirlo y esperamos cumpla con tal finalidad.

Debiéramos tener siempre presente que de todos nosotros depende no solo la formación científica y profesional de nuestros estudiantes, sino también su formación como ciudadanos críticos capaces de asumirse como sujetos y enunciadores de los saberes especializados y adquirir capacidades discursivas que les permita expresar su propia voz y lo que tienen que decir acerca de lo que se les enseña y acerca de lo que aprenden.

Esto constituye el desafío que nos compromete permanentemente como docentes e investigadores: buscar las estrategias más adecuadas para que los alumnos aprendan cada vez más y mejor y, con ello, participar activamente en la construcción de la sociedad y de la cultura.

Alicia Vázquez

Coordinadora Subsede

Universidad Nacional de Río Cuarto

Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura

Referencias

Applebee, A. 1984 *Writing and reasoning*. En *Review of Educational Research*. Vol. 53 (4): 577-596.

Bean, T.W. 2000 *Reading in the content areas: Social constructivist dimensions*. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 629-644). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Camps, A. 2007. *Prólogo: Comunicar en contextos científicos y académicos*. En Castelló, M. (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó. Barcelona.

Carlino, P. 2005 *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Cremer, P. y M. R. Lea. 2000. *Escribir en la universidad*. España, Gedisa.

Emig, J. 1977. *Writing as a mode of learning*. En *College Composition and Communication*, vol. 28: pp. 122-128.

Ferreiro, E. 2001 *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económico, Buenos Aires.

Larrosa, J. 2003 *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económico,

México.

Lemke, J. 1997 Aprender a hablar ciencia. Paidós. Buenos Aires.

Olson, D. y N. Torrance (comps.) 1995 Cultura escrita y oralidad. Gedisa. Barcelona

Solé, Isabel 1994 Estrategias de lectura. Grao, Barcelona.

Vigotski, L. 1982 Obras Escogidas II. España, Aprendizaje Visor.



Conferencias y Paneles

La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas

Elvira Narvaja de Arnoux

Instituto de Lingüística

Universidad de Buenos Aires

La actual multiplicación de las carreras de postgrado y el aumento considerable del número de estudiantes que las cursan (en el 2008, en relación con la matrícula universitaria en Argentina, el porcentaje de estudiantes de postgrado alcanzó el 5%, Rama, 2010) se acompañan de la diversificación de las áreas de conocimiento involucradas, el carácter interdisciplinario de muchas maestrías, el surgimiento de especializaciones en disciplinas que no contemplaban la formación de postgrado y la creación de diplomados y, recientemente, de postdoctorados. A esto se agrega la diversa formación de los estudiantes que ingresan, provenientes de diferentes franjas etarias y de variados espacios académicos y nacionales. Estos fenómenos han generado la preocupación institucional – que no se manifestaba cuando el espacio de postgrado estaba ocupado solo por los doctorados tradicionales- por diseñar estrategias pedagógicas adecuadas al nivel y a la composición del alumnado. Algunas de ellas se relacionan con los trabajos finales de carrera y se manifiestan en la necesidad de definir el tipo de escrito que se solicita, establecer normativas explícitas e implementar espacios de apoyo a la elaboración de dicho texto que permitan elevar el número de egresados y disminuir el tiempo de cursado de la carrera. Asimismo, se ha visto la necesidad de ampliar el plantel de directores y de apoyar la acción de los directores de carreras profesionales. Todo ello ha incidido en el desarrollo de un campo de reflexión específico, que ha dado lugar a presentaciones y debates en encuentros académicos (uno de los más recientes es el organizado en 2010 en la Universidad de San Luis por la Red Argentina de Postgrados en Educación Superior) y a publicaciones que atienden a diversos aspectos de esta problemática.

Lo que orienta nuestro trabajo es el convencimiento, que compartimos con muchos docentes de postgrado, de que se requieren acciones institucionales bien planificadas e intervenciones pedagógicas sostenidas y sistemáticas que acompañen el proceso que culminará en el escrito final de carrera. Si bien está prevista la figura de director y/o consejero y, en algunos casos, los seminarios de tesis y los talleres de escritura, no se han discutido suficientemente sus alcances y modalidades y la colaboración que con los orientadores deben realizar otras instancias, que pueden adoptar, por ejemplo, la modalidad de tutorías y de centros de escritura de postgrado. Ello llevó a nuestro equipo a realizar una investigación so-

bre la escritura y la producción de conocimiento en las carreras de postgrado que se plasmó en diversas participaciones en eventos académicos (particularmente, en los congresos nacionales e internacionales de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura) y en publicaciones (el volumen colectivo, Arnoux, dir., 2009, es un exponente de ello). Por otra parte, la condición de coordinadores de seminarios y talleres en este nivel en carreras pertenecientes a diversas áreas nos llevó a reflexionar sobre los rasgos genéricos propios de los escritos de cada tipo de carrera y de cada disciplina (Arnoux, 2010^a; Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2010). Así, las actividades que realizamos se centran, por un lado, en el análisis de los discursos que circulan en el postgrado tanto los que se piden a los alumnos -monografías, informes, proyectos, tesis (Borsinger, 2005; Nogueira y Warley, 2009) y otros trabajos finales-, como los que se producen institucionalmente (reglamentos, orientaciones a los evaluadores) y los que derivan de requerimientos institucionales (informes de los jurados, actas). Por otro lado, abordamos las prácticas: interacción con los orientadores y con pares y expertos en las instancias pedagógicas implementadas y los rituales de admisión, de “habilitación” o de defensa (Arnoux, 2011; Savio, 2009 y 2010).

En todos los casos, consideramos particularmente las dificultades que se les presentan a los alumnos en la elaboración de los escritos y las representaciones de tesis (Di Stefano y Pereira, 2007) que circulan en un determinado ámbito con el objetivo de diseñar estrategias pedagógicas destinadas a seminarios y talleres correspondientes a postgrados de diferentes áreas del conocimiento. En esta exposición nos referiremos, primero, a aspectos institucionales; luego, a algunas dificultades en la elaboración del trabajo final, tanto en relación con el género y la representación global como con la textualización; y, finalmente, a dos propuestas de actividades, una para el primer contacto con un grupo de tesis y otra destinada a la formulación inicial del proyecto.

En torno de los criterios institucionales

Respecto de los criterios institucionales, debemos señalar que a menudo las carreras no explicitan detenidamente el tipo de trabajo final que requieren ni la extensión que esperan de él (cuando sí ocurre surge de decisiones tomadas entre las autoridades de las carreras y los responsables de los seminarios de tesis). Tampoco se expiden respecto de las condiciones que debe cumplir para ser considerado un texto que pueda pasar las exigentes instancias evaluativas propias del cierre de una carrera de postgrado. Sin embargo, algunos rasgos aparecen en los cuestionarios u orientaciones que envían a los miembros de los jurados. En relación con el desarrollo de la tesis, por ejemplo, se puede solicitar en una instancia previa a la presentación que se indique si la tesis se encuentra en condiciones de avanzar y de ser defendida en los plazos previstos; y para responder es necesario atender, según se lo señala explícitamente, a:

- Consistencia, relevancia y factibilidad del Proyecto definitivo de tesis
- Avances en relación con los objetivos, adecuación del índice, evaluación de los capítulos pre-

sentados y del plan de trabajo y cronograma hasta la finalización de la tesis.

- Dominio del campo disciplinario (bibliografía, presentación oral)

Algunas planillas señalan “dimensiones a evaluar” y “aspectos sugeridos a considerar”. En otros casos, ya presentada la tesis, se remite a los artículos del reglamento que determinan las condiciones que debe reunir una tesis:

- a. Que sea original e inédita (con la salvedad de que puede haber una publicación parcial con autorización del director y del comité asesor),
- b. que la metodología a emplear sea conducente al mejor logro de los objetivos perseguidos,
- c. que signifique un real avance en el área de la respectiva disciplina,
- d. que sea una investigación de carácter personal,
- e. que esté escrita en un lenguaje pertinente y apropiado a la ciencia o saber respectivo,
- f. que presente las referencias bibliográficas adecuadas.

Algunas orientaciones son más detenidas e informan al jurado sobre los criterios que guían a la institución en relación con la aprobación de una tesis. Por ejemplo, respecto de la originalidad del trabajo que es un aspecto que inquieta a directores y tesisistas se plantean, en uno de los casos relevados, diversas opciones:

4.1. La tesis, ¿propone una temática original?

4.2. La tesis, aún cuando aborda una temática conocida, ¿propone un recorrido, hipótesis e interpretaciones novedosas sobre la cuestión?

4.3. De la lectura de la tesis, aún cuando aborda una temática conocida, utiliza un enfoque habitual y no propone un recorrido novedoso, ¿se infiere que es una adecuada revisión y puesta al día del problema?

Consideramos que sobre los criterios comunes o dominantes en una carrera se debe reflexionar en los seminarios de tesis así como sobre las representaciones que surgen de los juicios apreciativos de los jurados en informes y actas. Dominique Ducard (2002: 104), por ejemplo, al analizar los enunciados referidos al campo epistemológico y metodológico en informes posteriores a la defensa en las áreas de lingüística, sociología, ciencias de la información y de la comunicación y sociología, considera que remiten a seis cualidades características de la tesis-tipo:

- amplitud de la investigación empírica
- pertinencia del análisis

- conocimiento de la bibliografía referida al dominio de investigación
- interés de la contribución para la comunidad científica
- originalidad de la “tesis” (en tanto proposición teórica)
- apertura disciplinaria.

En relación con los criterios para la elaboración de los escritos finales, los especialistas de nuestro campo pueden verse convocados por las autoridades de las carreras para colaborar en la definición del tipo de trabajo, la formulación de las pautas a las que deben atenerse los estudiantes y el diseño de apoyos institucionales. Por ejemplo, en el caso de carreras de especialización o maestrías profesionales, donde se presentan posibilidades distintas del clásico formato de tesis, en diálogo con los responsables afinan la propuesta que plantean los directores del postgrado o proponen otras alternativas. Si en una carrera de crítica y difusión de las artes se desea que al finalizar el estudiante escriba como cierre todos los textos que acompañan una muestra (gacetas, artículos periodísticos, textos propios de la exposición tanto los que aparecen en las salas como los catálogos, etc.) el especialista podrá señalar la necesidad de integrar estos escritos en uno más amplio donde razonadamente aquel dé cuenta de las opciones realizadas y que tenga el formato requerido para un trabajo final de carrera de postgrado. Al mismo tiempo diseñará un programa de seminario destinado a reforzar los aprendizajes en relación con la explicación y la argumentación y que sensibilice a los estudiantes respecto de las características discursivas de los géneros.

En relación con el género y los componentes de una representación global de la propia tesis

Debemos considerar, como esbozamos antes, la diversidad de escritos, a los que se les da el nombre de tesis o de trabajo final. Si bien las características de estos discursos académicos no son a menudo demasiado nítidas, comparten en general las de ser un texto razonado extenso, estructurado, cuyos componentes (portada, agradecimientos, dedicatoria, introducción, conclusión y serie de capítulos centrales, índice, bibliografía, anexos documentales) se reiteran en gran parte de los ejemplares pertenecientes a este tipo. Por otra parte, deben constituir un aporte al campo profesional o de conocimiento, lo que supone un trayecto investigativo o la fundamentación y evaluación de una práctica. Finalmente, es un escrito que va a ser valorado por especialistas. Se inscribe en un marco disciplinar dominante (pueden intervenir otros), lo que impone los modos de decir de ese campo (que se ubica, además, en el continuum que va de las ciencias duras con sus formatos estables a las humanidades con su mayor flexibilidad). En algunos casos se pueden plantear tensiones entre los criterios respecto del

discurso académico, la representación del género “tesis” y los modos de decir del campo específico y de una determinada posición teórica (por ejemplo y en relación con el umbral de subjetividad, en un doctorado en Psicología, los trabajos provenientes del Psicoanálisis lacaniano; o en Letras, la adopción de la escenografía del ensayo con fuerte presencia del sujeto; o en algunas ramas de la antropología, la valoración de una escritura que rechace el cartesianismo de gran parte de los discursos académicos). Estas tensiones se resuelven cuando las carreras establecen meditada y explícitamente el tipo de trabajo final que requieren o el que admiten para un determinado espacio. Así, una especialización en Formación de Formadores solicita una memoria profesional como trabajo final, lo que implica un importante despliegue subjetivo, que si bien confronta con algunas representaciones del discurso académico es claramente legitimada en el marco de la carrera. Si aceptamos con Bronckart (2004) que los géneros son productos de la puesta en marcha de mecanismos estructurantes diversos, heterogéneos y, a menudo, facultativos, debemos atender, en cada caso, a esa configuración de opciones que son momentáneamente “cristalizadas” o estabilizadas por el uso, en la cual se acomodan, con dificultad variable, rasgos del discurso académico, de un trabajo final de postgrado y de los géneros del campo disciplinar o de las escrituras valoradas desde una posición teórico-ideológica. Esto exige que los responsables de los seminarios de tesis y talleres de escritura indaguen –particularmente, cuando deben desempeñarse en carreras no tradicionales- en las representaciones que ese espacio académico tiene respecto del escrito que consagra el cierre de los estudios.

A la problemática genérica se agrega la necesidad de que el estudiante vaya modelando una representación de su propio trabajo (Arnoux, 2010b) que articula el eje temático que asigna pertinencia a las distintas partes, la orientación argumentativa global (lo que se va a demostrar, el aporte que se va a realizar), los pasos de la investigación, la estructura del escrito “tesis” (y la exigencia de progresivos ajustes entre investigación y textualización), la dimensión valorativa que destaque los aportes en relación con un campo del saber y la representación del destinatario. La escritura, no solo como instrumento de comunicación y facilitadora del desempeño académico oral sino también como herramienta semiótica del pensar, así como la interacción con pares y expertos en el marco de las instancias pedagógicas implementadas permiten la construcción de esa representación global de la tesis.

Hay zonas sensibles en el escrito en las cuales se orienta al lector para que pueda construir él mismo una representación de la tesis: resumen, introducción, conclusión, comienzo y cierre de capítulos y de partes. Por otra parte, la recapitulación (que puede retomar el hilo temático, la orientación argumentativa, la dimensión valorativa, la estructura de la tesis y la representación del destinatario) es un trozo retórico esencial (Nogueira, 2010) para asegurar la unidad del escrito. Diversos ejercicios pueden ir pautando a lo largo del taller la articulación entre recapitulación y anticipación, lo que estimula la planificación y evaluación del propio texto. A su vez, en la etapa inicial de la escritura de la tesis, posterior a la entrega del proyecto, la propuesta de elaborar un primer índice (Arnoux, 2006) plantea el tema de los planes, de la investigación y del escrito “tesis”, y de la necesidad de ajustar investigación y textualización a lo largo del trabajo. Además de reflexionar acerca de la planificación, el ejercicio muestra la importancia de que el índice funcione como un texto autónomo que puede ser leído de manera tal que oriente desde su ubicación paratextual la representación de la tesis como una totalidad organizada. En

el marco del taller puede dar lugar a considerar una posible división en partes para ordenar mejor el trabajo, insistir en la necesidad de regularizar títulos y subtítulos (evitando diferencias marcadas de construcción), mostrar la dependencia de los subtítulos del título mayor, evaluar la inclusión o no de anexos. Asimismo, el estudio del índice en una etapa temprana de elaboración de la tesis y en situación de interacción con pares y coordinadores permite, entre otros, reflexionar sobre la “tesis” que sostiene y justifica el escrito, la importancia del trabajo de campo o del caso analizado (mera ilustración o base de la tesis) o la relación con el universo discursivo de referencia.

Dificultades respecto de la escritura

Algunas dificultades de textualización dependen de la ausencia de un entrenamiento sostenido en la escritura académica y de una reflexión sistemática sobre el código escrito. Esto genera, particularmente en carreras que no corresponden al núcleo duro de las Humanidades, una inseguridad en los tesisistas que afecta la elaboración del trabajo final. Es conveniente que los responsables del seminario o taller puedan orientar sobre problemas diversos que van aflorando a partir de los escritos producidos por los estudiantes y que pueden referirse tanto a la necesidad y los modos de construcción de textos autónomos o al correcto armado de oraciones y de párrafos (y al consiguiente uso de la puntuación), como al empleo de resaltes tipográficos, espacios y márgenes, modos de citar o de insertar epígrafes, de utilizar abreviaturas, de reformular, de remitir a otras partes del texto, de incluir notas al pie, de definir, comentar o analizar datos, o de amplificar y resumir.

En relación, por ejemplo, con el uso de las notas que, si bien en algunos tipos de artículos científicos se tiende a reducir, es insoslayable en las tesis, se pueden revisar los usos más comunes como, entre otros, indicar la fuente de una cita cuando, por alguna razón, no se remite a la bibliografía final; hacer “reconocimientos”; señalar la traducción o el original del segmento citado; efectuar remisiones internas o externas; ampliar el universo discursivo en relación con un tema; introducir una cita cuya presencia en el cuerpo del texto perturbaría; desarrollar o matizar una afirmación propia hecha en el texto. A los estudiantes se les debe advertir que hay que cuidar particularmente que el fragmento donde se ubica la llamada correspondiente a la nota no tenga una orientación argumentativa diferente de esta (cuando lo dicho en el cuerpo del texto lleva a una conclusión que la nota niega). También hay que estimularlos a evaluar, sobre todo en la revisión del propio escrito, si para facilitar la comprensión un fragmento debe estar en la nota o en el cuerpo del texto ya que hay en este tipo de trabajos finales una tendencia acentuada a remitir a los márgenes para evitar un despliegue argumentativo propio que integre otras perspectivas.

En relación con temas lingüístico-discursivos puntuales como la concordancia, la correferencia, la puntuación o el armado de oraciones o de párrafos, puede ser conveniente apelar a una pedagogía del error mostrando los textos anómalos o problemáticos e impulsar a los estudiantes al reconocimiento del problema y a la reformulación del segmento para que puedan proyectar estos conocimientos a la revisión de su escrito. Por ejemplo, el siguiente fragmento y su posible reformulación permiten plantear

los temas del paralelismo estructural en segmentos del mismo nivel, la relación entre el verbo y los modificadores y el uso de signos de puntuación menos habituales como paréntesis y rayas:

- Al comparar la educación con otros valores o dimensiones de la vida social: tener un buen empleo, tener bastante dinero, religión, tradición étnica, entre los padres de escuelas municipales y particulares subvencionados revelaron actitudes favorables hacia la educación.
- Al comparar la educación con otros valores o dimensiones de la vida social (tener un buen empleo, no enfrentar problemas económicos, adherir a una religión, pertenecer a una tradición étnica) entre los padres de escuelas municipales y particulares subvencionadas revelaron [en los segundos] actitudes favorables hacia la educación.

La puesta en común de las correcciones efectuadas por los coordinadores permite el reconocimiento del problema y suministra las herramientas para resolverlo. Cuando la tarea de corrección (por ejemplo, de un capítulo) ha sido realizada por un par, este hace aprendizajes importantes ya que para evaluar al compañero necesita consultar los dispositivos normativos y revisar, entre otros, los modos de indicar la bibliografía, el uso de abreviaturas o las normas de puntuación, además de considerar la coherencia teórica, la explicitación de aspectos metodológicos o la actualidad de las referencias. Las observaciones orientan la posterior reescritura (Bessonat, 2000; Petillon y Ganier, 2006) que es una pieza clave del proceso.

Otro aspecto que debe ser tratado, en el caso de estudiantes que no están entrenados suficientemente en la escritura académica, es el de la inserción de las citas. Es posible que integren citas con el margen y espaciado correctos pero sin enmarcarlas discursivamente, lo que obliga al lector a establecer el vínculo entre la cita y el cuerpo del texto. En estas situaciones se impone trabajar sobre los verbos de decir atendiendo a los actos que realizan, los presupuestos que vehiculizan o la distancia que establecen respecto del segmento ajeno. Se debe reflexionar, además del enmarque y los posibles “retomes”, acerca de la pertinencia de incluir las palabras de otro, para evitar que se presenten citas forzadas que tienden a ocultar la fragilidad del razonamiento. Otro aspecto que se debe considerar es la extensión, ya que en algunos casos puede ser preferible pasar las citas a nota o incluirlas en el anexo. Cuando el taller lo permite se pueden proponer diversos ejercicios que van de que el estudiante inserte una cita impuesta por el coordinador en un texto propio a que glose la cita integrándola al escrito tanto en estilo indirecto (“H señala que ...”) como apropiándose de las palabras del otro e indicando la fuente entre paréntesis. También se puede solicitar que se contextualice polémicamente lo que se glosa, lo que impone operaciones más complejas que en el caso de la simple ilustración o cita de autoridad. Debemos recordar, en este sentido, que la glosa es importante en el aprendizaje de los modos de decir científicos ya que, por un lado, implica un cambio de perspectiva enunciativa (decir de otra manera desde un punto de vista distinto al de la fuente) y, por el otro, ejercita la capacidad de apropiación conceptual.

La sensibilización al género: una posible solapa

El reconocimiento de los géneros de la comunidad discursiva académica o de aquellos que derivan de un trabajo intelectual, literario o artístico puede desarrollarse desde los primeros encuentros. La clásica presentación inicial de los integrantes del grupo, por ejemplo, puede hacerse a través del formato de “solapa”, que los tesistas deben escribir señalando los rasgos más destacados de su trayectoria como “autores” del libro al que este texto breve acompañaría. La situación “ficcional” que se propone como marco es que el trabajo final de carrera va a ser publicado por una editorial. Ubicarse en el lugar de autor le permite al estudiante establecer cierta distancia, valorar su propia trayectoria, lo que va a tener que hacer en distintos momentos de su trabajo de tesis (particularmente, en la introducción y en el texto de la defensa) y enmarcar reflexivamente su escritura en moldes genéricos.

El encuentro se inicia con la distribución de solapas “biográficas” pertenecientes a diferentes áreas y con el análisis de los rasgos compartidos, de aquellos que corresponden a los campos respectivos y de los que derivan del sesgo peculiar que se quiere dar a la presentación (con énfasis en lo profesional o con énfasis en lo académico, por ejemplo). Se puede comparar el inicio de dos solapas como las siguientes para observar qué se valora de cada autor y la representación que se da de él y de aquellos a quienes está dirigida, considerando que es un género paratextual propio del objeto libro y, por lo tanto, destinado a un mercado y a estimular a posibles compradores:

Nació en Chicago en 1928. Trabajó como pianista profesional y, una vez completada su formación como sociólogo, orientó sus primeras investigaciones a explorar el mundo de los músicos de jazz y del consumo de drogas, con el propósito de intervenir desde una perspectiva crítica en el campo de la denominada “sociología de la desviación”.

Nació en Santa Fe, en 1937. Fue profesor de la Universidad Nacional del Litoral. En 1968 se radicó en París y actualmente es profesor de la Facultad de Letras de la Universidad de Rennes (Francia). Su vasta obra narrativa abarca [...]

Si bien el primer texto corresponde a un “manual de escritura para científicos sociales”, tiende no solo al mundo académico sino a aquellos interesados por una personalidad contestataria: es un manual, pero escrito por alguien que es sensible a las transgresiones y que, por lo tanto, puede interesar también a un público académico con esas características. En el segundo, si bien pertenece a la solapa de un texto de ficción, se destaca la condición de universitario del autor para atraer también a un lector especializado.

Luego de la actividad de análisis se solicita a los asistentes que escriban su solapa y la lean a los miembros del seminario para que estos y el coordinador los conozcan. En general, los textos producidos son austeros, centrados en la trayectoria profesional o académica no solo porque la autovaloración

debe ser aprendida a lo largo del curso sino también porque el ubicarse como alguien que publica su tesis es ya suficientemente positivo para aquel que todavía no ha iniciado la escritura. En un grupo de veinte estudiantes solo uno atendió a la dimensión valorativa de la solapa e incluyó fragmentos como el siguiente que tiende claramente a destinatarios que aprecian tanto el lugar de experto como el del que tiene un posicionamiento en el campo: “Sensible a los aspectos ‘sociales’ de la investigación de mercado ha liderado numerosos proyectos de investigación de tipo estratégico”.

A pesar de las limitaciones señaladas, las producciones permiten al coordinador conocer a los integrantes, introducir en el curso la temática del género y del ethos asociado con la tesis y elaborar un primer diagnóstico sobre dificultades en la escritura. Las observaciones a partir de la lectura en voz alta varían según el grupo y se afinan cuando el coordinador corrige los textos y hace la puesta en común de los problemas. En postgrados cuyos estudiantes no provienen de carreras de grado que cuenten con espacios destinados a la reflexión sistemática sobre la escritura, sirven para introducir algunos problemas en relación con la norma escrita, en particular de textos académicos. El que se solicite un texto manuscrito, que no ha pasado por un corrector automático, permite incluso referirse a temas como la acentuación: en un encuentro con diecisiete alumnos, tres no utilizaron tildes ya que están acostumbrados a que la computadora resuelva en cada caso su ubicación. La explicación rápida de las reglas activa los conocimientos adquiridos en su escolaridad previa y les permite moverse con mayor tranquilidad. Otros señalamientos pueden centrarse, por ejemplo, en el control de las repeticiones, o en la necesidad de aclarar las siglas en su primera aparición o de evitar modos propios de la jerga profesional: remplazar, por ejemplo, “larga trayectoria en Ambiente” por “en temas ambientales” o “en el área de...”. Pero lo más importante es trabajar con aspectos que tienen que ver con la construcción del texto: plan textual, armado de párrafos, puntuación, uso de conectores. En postgrados profesionales puede ocurrir que presenten la “solapa” como un listado con marcas gráficas que destacan cada punto o se eviten los verbos conjugados o se recurra permanentemente al verbo “ser”:

- XX nació en..., en
- Trabajó como consultor de la CEPAL...
- Completó su carrera de grado en ...
- Realizó las maestrías de ...
- [...]

Investigadora-docente universitaria en ambas universidades.

Autora de diversos artículos y ponencias en congresos.

[...]

- XX nació en ...
- Es magíster en...
- Es docente investigador en ...
- Es director de la carrera...
- Es coordinador del postgrado en ...
- [...]

Los comentarios a partir de algunos textos llevan a explicar los modos de cohesión textual, atender a los variados vínculos entre las oraciones y al uso de los signos de puntuación y, sobre todo, a enfatizar la necesidad de planificar el escrito para que el texto no resulte una enumeración errática. En relación con esto y considerando la dimensión valorativa del género, se puede proponer una gradación ascendente o descendente según los datos que el interesado decida exponer.

Las primeras formulaciones del trabajo de tesis

A lo largo de los seminarios o talleres de tesis es conveniente trabajar, entonces, a partir de escritos de mayor o menor extensión surgidos de consignas que pueden ser respondidas en el encuentro, como las solapas, o en forma domiciliaria, como contratapas o índices. Un ejercicio que se completa en el marco del taller es producir un texto breve (no puede exceder una carilla) que responda a “¿Qué te propones realizar como trabajo de tesis?” Completado el escrito, se entrega a uno de los pares que propone el título posible de la tesis en el otro lado de la página sin mostrárselo al autor de la propuesta. El tesista lee su presentación al grupo y el compañero señala cuál es el título que eligió. El diálogo entre autor e “intérprete” sobre la propuesta, lo que fundamenta el título y su mayor o menor adecuación a la representación que el tesista tiene de su trabajo va definiendo el alcance inicial del proyecto. La lectura que el otro ha hecho interroga al propio autor acerca del escrito presentado. Las intervenciones de los compañeros permiten hacer ampliaciones, plantear problemas metodológicos, activar conocimientos previos, señalar los aspectos controversiales o simplemente oscuros. Los títulos propuestos, derivados de la lectura del compañero, exponen en qué momento de la elaboración del proyecto se encuentran los tesistas. Al observar los tres siguientes vemos una gradación de mayor a menor precisión, resultado de lo que ha comprendido el primer lector:

“El léxico como revelador de cuestiones culturales en el marco del prólogo del diccionario WWW (1828) y su contexto sociocultural”

“Diferencias de reformulación en la traducción de textos escritos: un enfoque argumentativo”

“Problemas del discurso institucional de la enseñanza del inglés”

El tesista reformula, finalmente, el título propuesto por su compañero y da así un paso importante en la primera aproximación pública a su proyecto.

Otra modalidad del mismo ejercicio consiste en que cada estudiante responda a “¿Qué se propone hacer tu compañero en su trabajo de tesis?” Se divide el grupo en parejas y cada uno le cuenta al otro (que es el que toma notas y escribe el texto que se va a presentar) qué se propone realizar en su proyecto. Discuten los posibles títulos y reformulan los textos que han escrito antes de presentarlos al grupo. El que ha escrito el texto lo lee en voz alta y los integrantes del seminario le solicitan al responsable del proyecto ampliaciones, definiciones, indicaciones sobre el corpus o le hacen observaciones al (un trabajo similar hizo...; te convendría escuchar lo que dicen los...).

En las dos modalidades, las reformulaciones en contexto interactivo permiten avanzar en el proceso de conceptualización. Sin embargo, la puesta en común en el seminario es más interesante en la primera (1) que en la segunda (2) porque no ha habido negociaciones previas.

En (2) los títulos tienen mayor nivel de especificidad y lo que se discute no son, por ejemplo, los materiales que se van a abordar sino los problemas metodológicos:

“El dispositivo enunciativo autoritario en las alocuciones presidenciales de Alvaro Uribe”.

“Estrategias argumentativas en los vendedores ambulantes de los transportes públicos de Buenos Aires”.

Desde el punto de vista genérico los textos desplegados de (2) son más próximos a los proyectos de tesis, se presentan más pautados y esquemáticos:

- XX se propone analizar determinados objetos de la narrativa de [...] a partir de las nociones de [...] Su corpus está constituido por [...] Su idea central parte de [...]
- YY se propone estudiar el funcionamiento del humor absurdo [...] Para ello se valdrá de la teoría de la Polifonía [...] El corpus quedará delimitado a partir de [...]

En muchos casos está estructurado con subtítulos:

- Tema / Tópico / Estado de la cuestión / Metodología / Corpus.
- Tema / Especificación / Cómo constituirá el corpus / Número de hablantes a grabar / Métodos

a utilizar / Estado de la cuestión.

En cambio, en (1) el tesista considera que además de presentar el proyecto se debe presentar a los otros y ello multiplica los enunciados autorreferenciales:

Pienso mi trabajo de tesis en relación a mi contexto, mis actividades, conocimientos, intereses. Soy psicólogo y trabajo en [...] desde [...] Independientemente de esta actividad profesional realizo desde que estaba en el segundo año de la carrera [...] Espero un final con una tesis que pueda interesar a otros y que yo tenga el interés de defenderla por representarme, de alguna manera, en lo escrito.

El título propuesto por el compañero para este texto muestra que el eje no está definido con claridad: “Rastros de una experiencia traumática en el discurso cotidiano de las personas”. En (1) también, en muchos casos, el autor se remite a su experiencia como estudiante o expone inquietudes y dudas:

Teniendo como base los aportes de MMM y de PPP [profesores de la carrera] (entre otros) quiero ver cómo se construye el discurso.

Cuando inicié la Maestría pensaba estudiar el discurso pedagógico que emana del Estado a la sociedad para develar intereses e ideología que se oculta detrás de las palabras. Pero en la monografía de un seminario abordé la temática y no despertó demasiado mi interés, tampoco llegué a la bibliografía al respecto. Y así fue como abandoné esta idea. Actualmente estoy observando en la evolución de nuestra lengua, el español, una necesidad de alejarse de la influencia machista...

En (1), además, pueden destacar antecedentes en el área pero no especificar su proyecto ya que no ha tenido un interlocutor que se lo solicite:

El objetivo del trabajo es indagar sobre las posibilidades de la fotografía de plasmar [...] Heredera de la pintura y de las formas de representación visuales vigentes en Occidente desde el siglo XV [...] Tomando como punto de partida el aporte de Jean-Marie Shaeffer en “La imagen precaria” [...] Será esta particularidad del signo fotográfico la que le permitirá cumplir con una de las funciones sociales [...]: ser “prueba fiel” [...]

La interacción cooperativa permite que los participantes reconozcan estrategias discursivas que pueden aplicar al propio trabajo, activen conocimientos derivados de su formación previa, consideren vías de investigación no transitadas todavía o contrasten perspectivas distintas sobre un mismo campo de objetos.

A modo de conclusión

Acompañar la elaboración de los trabajos finales es uno de los desafíos que enfrentan actualmente las carreras de postgrado. Las respuestas que se han dado y se siguen dando son variadas y dependen tanto de la composición del alumnado y del tipo de escrito requerido como de las posibilidades institucionales y de los dispositivos implementados. En relación con esto último encontramos carreras que destinan un número apreciable de horas a seminarios o talleres de tesis (incluso contemplan instancias sucesivas), otras que proponen un módulo de veinte horas y encuentros tutoriales, otras que requieren que el especialista en escritura trabaje con el experto de la disciplina en un seminario de metodología, otras que implementan solo tutorías, otras que establecen espacios de lectura de los avances de las tesis y devoluciones individualizadas y otras —el listado puede, por cierto, ampliarse— que asignan toda la responsabilidad de la buena marcha del proceso de escritura a los directores. Cuando el especialista es convocado tiene a su disposición un abanico de estrategias pedagógicas que se han aplicado en otros cursos, pero esto es insuficiente: debe conocer la carrera, dialogar con las autoridades, saber cuál es el tipo de trabajo final que se solicita y cuáles son las trayectorias académicas o profesionales de los estudiantes. A partir de estas informaciones, del número de horas destinadas a la actividad y del diagnóstico que pueda hacer en los primeros encuentros debe ir planificando las tareas, abierto siempre a aspectos que no había considerado y que surgen gracias a las interacciones áulicas. En este nivel como en los otros del sistema educativo, el docente debe ser, por cierto, riguroso y creativo y no debe desdeñar el retomar temas que, aunque pueda reconocer como propios de otras instancias de aprendizaje, siguen todavía problematizando a sus alumnos.

Bibliografía

Arnoux, Elvira Narvaja de (2006) *“Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis”*, RLA, vol. 44(1).

Arnoux, Elvira Narvaja de, dir. (2009), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

Arnoux, Elvira Narvaja de (2010a), *“Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional”*. Cuadernos de Lingüística, nº 1, vol. 5, Maestría en Lingüística, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Arnoux, Elvira Narvaja de (2010b), *“Los trabajos finales en las carreras de postgrado: el proceso de escritura”*, en Nelly Mainero y Carlos Mazzola (eds.), *Los postgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica*, San Luis: Nueva Editorial Universitaria (Universidad Nacional de San Luis).

Arnoux, Elvira Narvaja de (2011), "La defensa de tesis: rituales y discursividades", conferencia plenaria en el VI Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con Base en la Lectura y la Escritura, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, 14-17 de junio de 2001.

Arnoux, Elvira N. de, Mariana di Stefano y Cecilia Pereira (2010) "Materiales clínicos y supervisión: escritos del campo psicoanalítico", en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Academia Chilena de la Lengua, Editorial Ariel.

Arnoux, E., A. Borsinger, P. Carlino, M. Di Stefano, C. Pereira y A. Silvestri (2004), "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado", *Revista de la Maestría en Salud Pública*, Vol 2, N° 3, *Publicación electrónica de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires*. Disponible en Internet en <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/articulos.htm>

Bessonnat, Daniel (2000), « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques*, n° 105-106, « La réécriture ».

Borsinger de Montemayor, Anne (2005), « La tesis » en Cubo de Severino, L. (coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases de discurso académico-científico*, Comunicarte Editorial.

Bronckart, Jean-Paul (2004), "Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », *Langages*, 154, « Les genres de la parole.

Di Stefano, Mariana y Cecilia Pereira (2007), « El taller de escritura en postgrado : representaciones sociales e interacción entre pares", en *Revista Signos*, Universidad Católica de Valparaíso, Volumen 40.

Ducard, Dominique (2002), « Représentations et énonciation », en C. Dardy, D. Ducard y D. Maingueneau, *Un genre universitaire : le rapport de soutenance de thèse*, París : Presses Universitaires du Septentrion.

Nogueira, Sylvia (2010), "La recapitulación en la escritura y reescritura de tesis". Congreso regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: "Cultura escrita y políticas pedagógicas en las sociedades latinoamericanas actuales". Instituto del Desarrollo Humano, Universidad de General Sarmiento. Buenos Aires-Los Polvorines, 11 al 13 de agosto de 2010.

Nogueira, Sylvia y Jorge Warley (2009), *De la tesis al libro*, Buenos Aires, Biblos.

Petillon, Sabine y Franck Ganier (2006), « L'étude de la révision de texte : de la mono- à la pluridisciplinarité », en *Langages*, 164, « La révision de texte : méthodes, outils et processus ».

Rama, Caludio (2010), « Los postgrados en América Latina: un nuevo paradigma educativo en términos de com-

petencias, calidad y mercado”, en Nelly Mainero y Carlos Mazzola (eds.), Los postgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica, San Luis: Nueva Editorial Universitaria (Universidad Nacional de San Luis).

Savio, Karina (2009), “Sobre la escenografía en defensas de tesis de psicoanálisis: entre la tradición y la creación”, en RASAL, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística, Nº 1/2.

Savio, Karina (2010), “El final de un largo camino: las defensas de tesis de Maestría y de Doctorado”, en Revista Metavoces, Nº 9, San Luis.

Tensiones de la escritura en el contexto escolar

Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos¹

Delia Lerner, Alina Larramendy y Karina Benchimol

La escritura, como toda actividad humana, adquiere características específicas en función de los propósitos de quienes la realizan, de las situaciones y los contextos institucionales en los que se desarrollan. En la secuencia didáctica que aquí analizaremos, el propósito de la escritura es aprender, la situación propuesta es producir un texto propio sobre contenidos históricos acerca de los cuales se ha leído y discutido intensamente, y el contexto institucional es la escuela.

Al estudiar diferentes aspectos de las situaciones de escritura desarrolladas en el aula, (Aisenberg y Lerner, 2008; Torres y Larramendy, 2009; Cohen y Larramendy, 2010), nuestro equipo de investigación ha comenzado a perfilar condiciones didácticas que parecen favorecer u obstaculizar el empleo de la escritura como herramienta para profundizar el conocimiento de ciertos contenidos, a delinear el papel que desempeñan las interacciones sostenidas por los alumnos en el marco de la producción grupal, a analizar diferentes formas de intervención docente y sus repercusiones en el proceso de producción.

La perspectiva de análisis que adoptaremos aquí pone en primer plano ciertas tensiones constitutivas de la escritura -en particular de la escritura como herramienta de aprendizaje- y apunta a comprender los diversos modos en que ellas se hacen presentes en el aula, así como a caracterizar otras tensiones propias del contexto escolar.

Después de explicitar rasgos esenciales de la mirada teórica que asumimos, focalizaremos el análisis en resultados obtenidos en uno de los trabajos de campo realizados el marco de nuestra investigación didáctica.

1. La escritura como herramienta de aprendizaje. Breve

revisión conceptual

Concebir la escritura como herramienta de aprendizaje de contenidos específicos se hizo posible gracias a diversos aportes teóricos –en particular los de Jack Goody (1977), Vigotsky (1979) y Olson (1995 y 1998)- que permitieron pensar la dimensión cognitiva o epistémica de la escritura, considerarla como una herramienta intelectual que interviene no sólo en la expresión del conocimiento sino ante todo en la construcción de los saberes.

Para Goody, la escritura es una tecnología del intelecto que favorece la rumiación constructiva. Considera como una propiedad esencial de la escritura “la posibilidad que ofrece de comunicarse no con otras personas sino consigo mismo: un registro duradero permite tanto releer como consignar los propios pensamientos y anotaciones acerca de lo que ya se ha escrito. De este modo, es posible revisar y reorganizar el propio trabajo, reclasificar lo que ya se ha clasificado, rectificar el orden de las palabras, de las frases y de los párrafos...” (Goody, 1986 – pág. 91, citado por Y. Reuter). Permite así un distanciamiento del propio discurso, que da lugar a sucesivas reorganizaciones de lo que se está plasmando en el papel. El lazo entre elaboración del conocimiento y escritura es entonces indisoluble y recíproco.

Ahora bien, Yves Reuter ² (2006) hace una relectura de Goody desde la problemática de la Didáctica de la Escritura y propone una distinción entre componentes, usos y prácticas de la escritura.

Los componentes inherentes a la escritura –indisolubles de ella- son: hacer visible, fijar y descontextualizar. La escritura hace visible lo que se dice, genera un objeto material (el texto) e instaura así una distancia específica entre el sujeto y ese objeto que ha producido –una distancia que no existe en la oralidad (salvo grabación)-. Como escribir supone una separación entre productores y destinatarios de los mensajes, la escritura implica una descontextualización de la situación presente (del mundo de referencia que ya no es necesariamente común a los interlocutores y de las interacciones que serían posibles entre ellos si estuvieran físicamente presentes en el mismo contexto).

Estas propiedades inherentes a la escritura hacen posibles ciertos usos ³ que no están ligados estructuralmente a ella y que, por lo tanto, pueden ser diferentes en diferentes sociedades o en diferentes grupos de una misma sociedad. Los usos de la escritura se encarnan en prácticas que articulan lo cognitivo, lo afectivo y lo socio-cultural y están ligadas a esferas institucionales. Las prácticas remiten a una inscripción en la historia y adquieren propiedades específicas en el marco de contextos socio-institucionales que determinan su sentido para la sociedad y para los sujetos.

Considerando la diversidad de usos y prácticas de escritura en diferentes grupos, instituciones y sociedades, Reuter propone reconocer que existen “culturas escritas” (en plural) que pueden diferir en función de la sociedad, el grupo social o la institución en la que la escritura tiene lugar.

Desde la perspectiva educativa, esto significa que no podemos seguir pensando en incorporar a los niños a “LA” cultura escrita, que es necesario considerar las prácticas de escritura en las que los alumnos ya participan y tender un puente entre ellas y las prácticas escriturales escolares. Desde la perspectiva didáctica, esto nos plantea el desafío de estudiar los “modos de vida” específicos que adquiere la prác-

tica de la escritura en el contexto escolar. Además, la distinción entre componentes, usos y prácticas de escritura permite entender que no hay una relación automática ni necesaria entre la escritura y la posibilidad de reflexionar sobre el conocimiento: para que la escritura se constituya realmente en una herramienta para avanzar en su elaboración, es necesario generar ciertas condiciones didácticas.

En el marco de las ideas antes expuestas, nos referiremos en primer lugar a las tensiones que Reuter plantea como características de la práctica de la escritura en general y luego, a partir de resultados de nuestra investigación sobre escribir para aprender contenidos históricos, analizaremos en qué medida estas tensiones se hacen presentes en el aula y explicitaremos otras tensiones que parecen propias de la práctica de la escritura en el contexto escolar.

2. Las tensiones constitutivas de la escritura

Pueden postularse tres tensiones estructurantes de la escritura: entre transcripción y construcción; entre exteriorización e interiorización; entre descontextualización y recontextualización. Las tres tensiones están fuertemente interrelacionadas, pero son distinguibles en el análisis.

Tensión entre transcripción y construcción

Como ya señalamos, uno de los aportes fundamentales de Goody ha sido mostrar que la escritura, lejos de ser una simple transcripción o expresión de ideas preexistentes, tiene un papel relevante en la elaboración del conocimiento. Sin embargo, la transcripción también tiene un lugar en la escritura: poner en el papel lo que ya se ha pensado permite objetivarlo y volver sobre ello para revisarlo una y otra vez. Tanto construcción como transcripción son dimensiones constitutivas de la escritura⁴, en relaciones variables según los propósitos del escritor y según el momento del proceso de producción.

Tensión entre exteriorización e interiorización

Desde su perspectiva antropológica, Goody enfatizó la objetivación que permite la escritura: al materializar lo que se piensa en el texto, es posible analizarlo como “objeto” externo al productor. Desde la perspectiva didáctica, resulta imprescindible considerar también la otra cara de la moneda: la escritura hace posible que el sujeto se apropie de los contenidos cuando copia, selecciona y jerarquiza informaciones, cuando sintetiza o reformula, cuando relee lo que ha escrito y establece relaciones antes inadvertidas... De este modo, la escritura favorece tanto la exteriorización -y objetivación- de lo que se piensa, se sabe o se cree como la interiorización de lo que se está aprendiendo.

Tensión entre descontextualización y re-contextualización

Como es bien sabido, cuando la comunicación es oral, las interacciones interpersonales están ligadas a la situación y los interlocutores comparten un contexto; por lo tanto, no es necesario explicitar los detalles del contexto situacional. En cambio, la escritura es una actividad intrínsecamente descontextualizada, que supone una distancia en el espacio o en el tiempo entre los interlocutores, lo cual hace necesario re-contextualizar lo que se dice, explicitar los aspectos situacionales relevantes para que el destinatario pueda interpretar el texto.

Reuter subraya que toda descontextualización está ligada –o incluso guiada– por una re-contextualización: es el contexto de producción de un escrito el que genera la necesidad y las modalidades de la descontextualización. Quien escribe tiene que contextualizar su escrito y esta auto-contextualización hace que los textos tengan una relativa autonomía (Olson, 1995). Es en este sentido que, como ha sugerido Lahire (1993), producir un texto es construir un pequeño universo autónomo.

3. Tensiones de la escritura en el contexto escolar

En el proceso de producción grupal realizado en el aula se hacen muy presentes algunas de las tensiones antes señaladas. En particular, la tensión entre transcripción y reelaboración del conocimiento se pone de manifiesto no sólo en cada escritor sino también –y sobre todo– entre escritores, cuando los alumnos escriben agrupados en parejas o tríos. Además, como suele suceder cuando se trata de escribir para aprender, el escrito que los chicos producirán está basado en textos que han leído. Es por eso que, en nuestro caso, la transcripción puede ser entendida en dos sentidos: transcripción de lo que ya se sabe, pero también transcripción de lo escrito en alguno de los textos-fuente. Como señala Chabanne (2006, citado por Bishop y Cadet, 2007), producir un nuevo texto es crear un “tejido que oscila entre repetición y apropiación” de otros textos.

Por otra parte, hacen su aparición tensiones que parecen propias de la escritura en el contexto escolar: en el caso de los alumnos, las tensiones están vinculadas con la mayor o menor apropiación de los contenidos en juego y la forma en que entienden la tarea propuesta; en el caso del docente, están vinculadas sobre todo con la necesidad de poner en primer plano tanto los contenidos a enseñar como la implicación personal y el aprendizaje de los alumnos.

Antes de analizar lo que sucede en el aula en relación con las tensiones de la escritura y con sus efectos en la enseñanza y el aprendizaje, resulta imprescindible contextualizar la situación de producción planteada en la secuencia didáctica que pusimos en acción en el aula ⁵. Sintetizamos a continuación algunos aspectos que han sido reseñados con mayor detalle en nuestros trabajos anteriores (Aisenberg, Lerner y otros, 2009; Aisenberg y Lerner, 2008; Torres, 2008, entre otros).

3.1. La secuencia didáctica en la que se enmarca la situación

de escritura

La secuencia, que está centrada en la catástrofe demográfica de la población aborígen durante la conquista, se orienta a lograr que los chicos comprendan el entramado causal –la interrelación entre diferentes factores que generaron el brusco descenso de la población originaria-, así como la existencia de diferentes explicaciones elaboradas por los historiadores para dar cuenta de esta catástrofe. El tema se presenta como fuertemente polémico aún en la actualidad: el docente cita textualmente un fragmento de Todorov (2003), quien considera la conquista como el mayor genocidio en la historia de la humanidad, y luego comenta un artículo periodístico reciente que alude a la discusión acerca de esto). En las cuatro primeras clases, se trabaja intensamente leyendo y discutiendo dos textos.

El primero fue “Los vencidos”, cuyo autor (Luchilo, 2002) introduce el tema aludiendo al impacto de la invasión europea sobre la población aborígen y presentando algunas estimaciones numéricas de su disminución. En el resto del texto, desarrolla su explicación: sostiene que las matanzas de los conquistadores explican sólo una pequeña parte de la catástrofe demográfica y menciona otros factores, tales como los trabajos forzados en las minas y en las plantaciones, la esclavización de aborígenes que eran trasladados para trabajar en zonas muy alejadas de su lugar de origen y las requisas de alimentos realizadas por los españoles. Señala también la incidencia de factores psicológicos, que se ponen de manifiesto en el descenso de la natalidad y en los suicidios. Después de afirmar que todos estos factores hubieran sido suficientes para reducir significativamente la población, subraya que –sin embargo- “la causa más importante de la brusca caída demográfica fue la propagación de enfermedades traídas por los españoles, frente a las cuales los aborígenes no tenían defensas biológicas”.

La explicación que Luchilo presenta aquí puede caracterizarse como una sumatoria de razones independientes entre sí, ya que enumera factores de distinta naturaleza pero no despliega en forma explícita el entramado de relaciones que habría entre ellos. Las enfermedades se presentan como el factor fundamental –lo cual es un contra-argumento a las ideas de los niños, que suponen que la causa fundamental son las matanzas originadas en el mayor poderío armamentístico de los españoles- pero no se establecen explícitamente relaciones entre ellas y las condiciones de vida de los aborígenes. En este sentido, es admisible una interpretación del factor enfermedades como una cuestión puramente biológica, desvinculada de los restantes factores considerados.

En el segundo texto, “La propagación de las enfermedades”, que fue producido por el equipo de investigación, se desarrolla una trama explicativa más elaborada: se vincula explícitamente la propagación de las enfermedades con las condiciones sociales, políticas y económicas generadas por la conquista, articulando así factores biológicos y sociales, tal como son presentados en diversas producciones académicas (Assadourian y otros, 1972; Mellafe, 1965; Sánchez Albornoz, 1977; Todorov, 2003). Por otra parte, el texto alude a la existencia de diferentes explicaciones –un rasgo relevante del conocimiento histórico-, en relación con lo cual cita a diferentes historiadores e incluso a un testigo cercano a los hechos.

Se leen también, pero más rápidamente, otros dos textos: en uno de ellos, extraído de un manual

de Ciencias Sociales, se desarrolla la explicación biologicista de las epidemias; en el otro -“El comienzo del sufrimiento”, extraído del libro de Luchilo ya citado- no se mencionan las enfermedades. Este último texto fue muy impactante para los alumnos por la crudeza de la narración sobre las condiciones a las que estaban sometidos los aborígenes.

Las situaciones de lectura se desarrollaron en el marco de condiciones didácticas que se mostraron fecundas en nuestros trabajos anteriores y que pueden sintetizarse así:

- Sostener durante varias clases un intenso trabajo de lectura y discusión sobre diferentes textos referidos al mismo tema, planteando consignas abiertas y globales y alentando a consultar los textos con diferentes propósitos, de tal modo que los alumnos puedan involucrarse en el hecho histórico estudiado y conocer diferentes perspectivas acerca de él (Lerner y otros, 1997; Lerner, 2001; Aisenberg, 2005; Torres, 2008).
- Articular situaciones de lectura individual o por parejas y de lectura colectiva, para promover tanto el trabajo personal de cada alumno con los textos y la interacción con los compañeros como la intervención docente dirigida a ampliar y profundizar la comprensión (Lerner, 2002).

Al asegurar estas condiciones, se hace posible que los alumnos realicen aproximaciones sucesivas al tema estudiado: re-visitan los contenidos al releer un mismo texto a partir de interrogantes diferentes, vuelven a reflexionar sobre ellos a medida que van elaborando nuevos conocimientos en el curso de la discusión, conocen otras caras de la cuestión al leer otros textos y pueden así establecer nuevas relaciones... De este modo, la lectura y la discusión sostenidas de diferentes textos permiten hacer observables para los alumnos aspectos del tema que antes habían permanecido ocultos. Permiten también que circulen en la clase conocimientos que al comienzo son elaborados sólo por algunos alumnos y que, progresivamente, se van volviendo patrimonio de todos. En este sentido, son condiciones que permiten atender a la diversidad.

En el curso de las cuatro clases dedicadas a la lectura y discusión de los textos, los alumnos llegan a comprender el complejo entramado de factores que explican la propagación de enfermedades en América a partir de la conquista. A medida que avanzan en esta comprensión, van avanzando también en el reconocimiento de la existencia de diferentes modos de concebir las enfermedades como factor de la muerte de millones de aborígenes. Sin embargo, una cosa es comprender una explicación y otra cosa es llegar a reconocer diferentes explicaciones sobre un mismo proceso histórico. Sostener el trabajo en el tiempo, releyendo una y otra vez el segundo texto a partir de diferentes interrogantes, discutiendo y rediscutiendo -con el docente y con los compañeros (en pequeños grupos)- hizo posible que diferentes chicos fueran aproximándose a comprender aspectos que originalmente no entendían, pero no todos los alumnos llegan a dar el “salto de nivel” necesario para comprender y aceptar la existencia de diferentes explicaciones.

Volveremos a encontrar este problema durante el proceso de producción.

3.2. Escribir a varias manos ⁶

La escritura, que se inicia veinte minutos antes de finalizar la cuarta clase de la secuencia y se prolonga durante dos clases más, se desarrolla “a varias manos” en dos sentidos: por una parte, se trata de una producción en pequeños grupos, cada uno de los cuales está integrado por dos o tres niños; por otra parte, el docente participa en la escritura conversando con los chicos mientras elaboran su escrito, haciendo observaciones generales -dirigidas a todos los grupos- acerca de las producciones que recoge al final de cada clase y anotando comentarios o recomendaciones en el texto de cada grupo.

El desafío que implica para el docente contribuir con la producción de diferentes grupos -intendiendo ayudar a los chicos a avanzar tanto en el aprendizaje de los contenidos históricos como en la producción del texto desde una perspectiva personal- es de tal magnitud que uno puede preguntarse en qué medida es posible para una persona involucrarse en tantas producciones en el curso de una misma clase. Es un interrogante que ya nos habíamos planteado al analizar un trabajo de campo desarrollado en otra escuela (Aisenberg y Lerner, 2008).

Cuando el maestro es requerido al mismo tiempo desde diferentes grupos que -tal como nuestro proyecto de enseñanza lo propicia- están enfocando el tema desde distintos ángulos, es sin duda excesiva y difícil de concretar en la práctica la expectativa de que logre captar las intenciones de cada grupo escritor, interpretar cómo están comprendiendo sus integrantes el contenido y qué significado atribuyen a lo que están plasmando en el papel. Y sin embargo, lograrlo es imprescindible para poder intervenir desde dentro del proceso de producción de los chicos, para ayudarlos a aprender.

Cuando se trata de escribir para aprender contenidos históricos, seguir de cerca y simultáneamente el proceso de producción de diez o quince textos es una tarea tan ardua como ineludible. El análisis que desarrollaremos a continuación nos permitirá hacer observables nuevas facetas de esta cuestión que constituye hoy un problema didáctico cuyo estudio debemos profundizar para producir conocimientos que permitan encararlo mejor.

Queremos subrayar que el docente ⁷ que protagoniza junto a sus alumnos las páginas siguientes está fuertemente comprometido con su tarea, asume una concepción didáctica coincidente con la nuestra y tiene un profundo conocimiento de los contenidos que está enseñando. Además, se entabló una estrecha colaboración entre docente y equipo de investigación, tanto en la planificación de la propuesta como en su análisis y reorientación durante la realización en el aula. Aunque el maestro tenía completa libertad para introducir las variaciones que considerara necesarias, las decisiones esenciales fueron tomadas en conjunto y, por lo tanto, somos co-responsables de todo lo sucedido en las clases.

Por último, antes de invitar a los lectores a entrar en las clases dedicadas a la escritura, señalemos que es necesario considerar el “efecto investigación”. La planificación y el análisis compartidos, la presencia de observadores, la grabación y el registro escrito del trabajo colectivo y del de varios subgrupos de alumnos... son indudablemente factores que producen cierta presión en el docente e inciden en lo que ocurre en el aula.

3.2.1. La consigna y sus peripecias iniciales

En el plan para la primera clase de escritura, el maestro prevé dar inicio a la situación de producción así: “A partir de lo leído y discutido en clase, escribir en parejas un texto explicando el por qué del descenso de la población de América durante la conquista”. Esta consigna, claramente centrada en el eje de contenido de la secuencia, sufre una llamativa transformación al ponerse en acción en la vida real del aula:

Docente: (...) la idea sería que ustedes puedan comenzar hoy un trabajo donde podamos hacer una síntesis de todo esto que estuvimos viendo desde que empezamos a ver los textos de “Los vencidos” y “El comienzo del sufrimiento”... (...) una síntesis que pueda quedar para ustedes (...)

Federico: ¿No es lo mismo subrayar el texto y ahí ya te queda...?

Docente: No, que puedan escribirlo ustedes, ¿sí?

(...)

Maia: ¿Con nuestras palabras?

Docente: Con sus palabras... Pudiendo tomar cosas de los textos pero también poniendo lo que ustedes pensaron sobre estas situaciones... (...) Que pueden volver a los textos, pueden fijarse lo que subrayaron, lo que anotaron, pero también que puedan poner lo que ustedes fueron pensando y también las discusiones que se fueron dando acá, que fueron muy ricas y que aportaron un montón de cosas que por ahí no aparecían en los textos.(...) Y para eso sería bueno que ustedes tengan los textos a mano.

(...)

Nicole: “¡Gonzalo! Una pregunta, mirá: yo subrayé lo más importante de todos los textos. Si yo armo con lo que vos me dijiste y pongo lo que yo subrayé, ¿va a estar mal?”

Docente: (después de retomar para todos la pregunta de Nicole) la idea es que ustedes puedan hacer un trabajo de síntesis que les sirva a ustedes para poder explicar este gran descenso de la población que hubo a partir de la Conquista de América, pero que también ustedes puedan poner las cosas que fueron pensando a partir de esto, ¿sí?

De este modo, la forma que adquiere la consigna en el aula incluye aspectos que no estaban incluidos en el plan previo. En efecto, el docente:

- introduce una caracterización del texto a elaborar como una “síntesis de todo lo que se ha visto”;
- especifica que el destinatario del texto son los niños mismos;
- enfatiza que pueden incluir lo que ellos han pensado y las discusiones que se fueron dando en clase;
- distingue “escribir” de subrayar el texto leído o de subrayar y copiar;
- señala que se trata de escribir lo que los alumnos piensan y comprenden (más que de escribir “con sus propias palabras”);
- en la última parte de la consigna, explicita el tema sobre el que se escribirá y responde a la pregunta de una alumna acentuando el trabajo personal de síntesis y diferenciándolo de la transcripción de lo subrayado;
- señala condiciones de la situación (pueden volver a los textos, tienen que tenerlos a mano).

Cuando se constituyen los grupitos y los niños emprenden la tarea, aparecen preguntas sobre la forma de abordarla. Un ejemplo frecuente es la inquietud expresada por Joaquín y Agustín, uno de los cuales pregunta: “¿hay que hacer tipo un resumen todo, o tenemos que hacer tres resúmenes... o podemos hacer, tipo juntando los tres textos sacar una idea general y hacer un resumen?”. El maestro les responde: “la idea es que puedan reproducir todo lo que charlamos, lo que ustedes entendieron y lo que ustedes pensaron, las preguntas que se hicieron”.

La consigna efectivamente formulada es producto del esfuerzo del docente por definir claramente las características de la situación de escritura y lograr que los alumnos la entiendan; es también producto de la interacción con ellos –por ejemplo, cuando insiste en que escriban lo que piensan, como respuesta a varias preguntas de los chicos que intentan resolver el problema sin escribir-. Como veremos, la consigna seguirá co-construyéndose a lo largo de la situación de escritura (Aisenberg y Lerner, 2008), porque las dudas de los alumnos no se agotan en este momento inicial y porque el maestro irá introduciendo modificaciones para poner en primer plano algunos contenidos que muchos chicos no consideran por sí mismos.

La transformación sufrida por la consigna desde el momento de la planificación hasta su realización en el aula puede considerarse como una primera manifestación de la tensión vivida por el docente entre la intención de poner en primer plano el contenido y la necesidad de tomar en consideración la perspectiva de los alumnos.

3.2.2. La producción en marcha

Un contrapunto entre los procesos de escritura de dos grupitos de alumnos nos permitirá analizar las interacciones y tensiones entre los chicos durante la producción, así como las intervenciones del docente y sus efectos. En primer lugar, seguiremos de cerca el proceso desarrollado por uno de estos grupos y luego analizaremos más sucintamente el trabajo de otra pareja de alumnos, sobre todo para mostrar algunos contrastes entre ambos procesos de producción.

En el primer caso, se pone de manifiesto ante todo una tensión entre transcripción y construcción. En efecto, desde el comienzo, las dos integrantes del grupo ponen en acción estrategias diferentes: cuando Amanda comienza a escribir, Maia objeta:

Maia: No, pero Mandi, hay que hacer como todo un resumen. Ahora leemos esto. Ya tenemos una idea. (...) Leamos éste y éste y veamos en cuál hay cosas más importantes.

Amanda: Pero, vamos a empezar... (inaudible) Los españoles más que nada venían para quedarse con las riquezas.

En tanto que Maia considera necesario releer los textos para seleccionar los aspectos a tomar en cuenta y reorganizar la información que decidan incluir en la propia producción, Amanda se apresura a escribir, propone directamente la primera frase del texto (elaborada por ella misma) y la escribe. Pero Maia insiste y su estrategia predomina en los minutos siguientes: comienzan a releer los textos. La tensión entre “poner en el papel lo que ya se sabe” y “reelaborar para escribir o mientras se escribe” reaparecerá con frecuencia en las interacciones de este grupo.

Ahora bien, mientras releen los textos que habían sido trabajados en las clases anteriores, se les presenta una duda: ¿hay que incluir o no la cuestión de la religión? Este tema era tratado en “El comienzo del sufrimiento”, un texto que –como ya señalamos– no estaba vinculado con la catástrofe demográfica, tema-eje de la producción solicitada. Sin embargo, el docente lo había mencionado en la consigna inicial (además, Amanda le había preguntado si tenían que considerar todos los textos y él había respondido afirmativamente). Las chicas deciden consultarle. Amanda señala que dos de los textos hablan de temas similares “pero éste habla más distinto porque habla sobre todo de las religiones” y Maia pregunta: “¿entonces, acá vamos a poner lo de las religiones?”. Veamos cómo continúa el diálogo:

Docente: Pero nosotros estuvimos charlando el tema mucho más general quizás no nos metimos tanto en los detalles de la religión

Alumna: ¿o sea el tema de la religión no lo ponemos?

Docente: piensen ustedes si eso aporta a esta idea de entender por qué disminuyó tanto la población durante la conquista

Alumna: No, no aporta.

(...)

Docente: en el sentido de si aporta o no ustedes pueden pensarlo y poner lo que ustedes piensen.

Alumna: Sí, que también es una causa por la cual... ellos como estaban obligados no creer en lo que ellos creían.

Docente: bueno, eso lo pueden nombrar (...)

Del lado del docente, podemos observar que sus intervenciones sucesivas son una nueva muestra de la tensión entre la necesidad de centrarse en el contenido y la de permitir a los alumnos abordar la cuestión desde su perspectiva. En primer lugar, les hace notar que el problema de la religión no es muy pertinente, pero inmediatamente deja su inclusión a criterio de ellas –con lo cual anula el efecto de la primera observación y la cuestión queda en suspenso.

Del lado de las alumnas, parece que ellas interpretan la indefinición del docente como una reafirmación de que el tema debe ser incluido y se esfuerzan por establecer alguna relación con él. Como tal relación no existe, sólo logran vincular la imposición del cristianismo a los aborígenes con los efectos globales de la conquista, pero no con la catástrofe demográfica. Esto afectará la coherencia de su producción.

Luego, ante la insistencia de Amanda, Maia acepta comenzar a escribir:

Amanda: Bueno, dale, empecemos

Maia: (Dictando) todos sabemos que los españoles vinieron para quedarse con las riquezas y las tierras de los aborígenes, hagamos tipo un borrador

(...)

Maia: a América (...) para apoderarse de las tierras (...) De las tierras eh y... ¿cómo era lo otro? Y hacer que las

Amanda: Las tierras

Maia: Pará, esto no lo escribas.

Amanda: Y las riquezas

Maia: Sí, y el... pero de la, del trabajo de los indígenas, ¿cómo es de...? (pausa) ¡Ay, no me sale la palabra! El trabajo humano, el...

Alumna (parece que lee): Todos sabemos que los aborígenes vinieron a América para, para quedar, para apoderarse de las tierras y sus riquezas

Notemos que la aceptación de Maia tiene una condición: que lo que están produciendo sea un borrador. Esto es probablemente una solución de compromiso para seguir poniendo en primer plano lo que para ella es fundamental: la reelaboración del tema. Intenta elaborar oralmente lo que van a escribir, mientras Amanda tiende a anotar de inmediato. La tensión se evidencia claramente cuando Maia pide: “Pará, esto no lo escribas”. “Pará” y “Esperá” son pedidos que Maia reiterará muchas veces a lo largo de la producción, en su intento por detener a su compañera para poder reflexionar sobre lo que van a escribir.

Por otra parte, notemos que las chicas han elaborado en conjunto una breve introducción al tema: Maia acepta la frase original de Amanda pero añadiéndole un significativo comienzo: “Todos sabemos que los españoles vinieron para quedarse con las riquezas y las tierras de los aborígenes”⁸. Casi todos los alumnos de las diferentes escuelas en las que llevamos a cabo esta secuencia incluyen una frase o párrafo introductorio que enmarca la catástrofe demográfica de la población aborígen en la situación histórica más amplia de la que forma parte (la conquista de América). Esta es una muestra de que ellos sienten la necesidad de incluir en el texto marcas del contexto, es decir que –aunque seguramente no lo explicitarían de este modo– saben que es necesario re-contextualizar el tema para construir ese “pequeño universo autónomo” que es un texto.

La forma en que diferentes alumnos elaboran esta introducción puede variar. Maia y Amanda construyen una frase propia en la que asumen una posición frente a la conquista y suponen un lector solidario que comparte esa posición. Otra pareja de este mismo grado (Oriana y Marisol) compone su introducción seleccionando y articulando expresiones de los dos textos que están considerando en su producción:

La conquista de América fue un largo proceso que se desarrolló durante el siglo XVI y parte del siglo XVII. La invasión europea tuvo un impacto terrible en los pueblos americanos. Este impacto fue la muerte de millones de aborígenes.

Seleccionan así una parte de la nota al pie del segundo texto –único lugar donde se caracteriza la conquista en los textos leídos– y la primera oración del primer texto leído. Aunque no analizaremos aquí la interesantísima producción de esta pareja (ha sido analizada en Cohen y Larramendy, 2010), traemos a colación la introducción de su texto porque es una clara evidencia de que la transcripción puede formar parte de la reelaboración, de la construcción del conocimiento. Al articular dos pequeños fragmentos de dos textos leídos, las alumnas hacen una reorganización propia de ideas expresadas en los textos. En este caso, como en muchos otros, la reproducción textual está al servicio de la elaboración personal –en lugar de oponerse a ella–.

Volviendo a Maia y Amanda, ellas establecen inmediatamente una relación entre la idea introductoria y el tema-eje del texto que están produciendo, al anotar: “Para poder lograrlo, arrasaron con la población de los indígenas⁹” . Poco después, el diálogo continúa así:

Amanda (Relee para retomar el dictado): (...) Para poder lograrlo arrasaron con la población...

Maia: Con la población de los indígenas de diversas maneras, maneras (...) dos puntos.

Amanda: Las enfermedades

Maia: No, esperá, ehm, ehm

Amanda: Con las armas

Maia: No

Amanda: Podemos decir con las armas, con... así ¿entendés? (...) con trabajos forzados, con armas

Maia: Pará, de diversas maneras, eh... eh...

Amanda: con trabajos...

Maia: No, pará, primero trabajos forzados en las minas y eso, pará, pará, pará, eh mucha hambre, o sea, dietas porque en realidad no les daban mucho para comer, por todo lo que trabajaban no le daban mucha plata así para comprar comida, para vivir bien, así más las condiciones de vida, más las condiciones de trabajo, eh... se enfermaban mucho porque, porque los colonizadores, los españoles traían muchas enfermedades... estaban en malas condiciones como para poder salir adelante...

Maia propone una expresión (“de diversas maneras, dos puntos”) que anuncia una especificación y Amanda se apresura a enumerar las causas que ya conoce. El largo enunciado final de Maia muestra que ella no se conforma con la enumeración de “maneras de arrasarse con la población indígena”, sino que quiere describir la situación que los aborígenes estaban viviendo, así como establecer la relación entre las condiciones vitales a las que estaban sometidos y la propagación de las enfermedades. Sin embargo, Amanda sigue con su estrategia y con su idea: anota sólo lo último que ella misma había dicho (“trabajos forzados”). Maia subraya “en malas condiciones de vida”, como para rescatar la cuestión que considera central en relación con el descenso de la población.

Amanda: (mientras escribe): Mirá, trabajos forzados, tra-ba-jos

Maia: En malas condiciones... (...) Malas condiciones de vida

Amanda: Con-di...

Maia: De vida

Amanda: Y principalmen y principalmente

Maia: Y principalmente las enfermedades que trajeron los (pausa) que trajeron los españoles

Amanda: Ya saben, las enfermedades, punto.

Maia: No, no, a las cuales no tenían defensas

Alumna: Ta

En este período predomina la estrategia de Amanda, quizá porque es ella la que tiene el lápiz en la mano y se toma la atribución de ir seleccionando del discurso de Maia lo que le parece pertinente, por ejemplo: no hace falta aclarar que las enfermedades las trajeron los españoles porque “ya lo saben” –lo que muestra que al escribir incorpora al lector potencial, aunque en este caso los destinatarios de la producción son ellas mismas y el maestro-. Sólo acepta incluir dos ideas formuladas por su compañera: la de “malas condiciones de vida” y la relativa a la ausencia de defensas frente a las enfermedades.

Este es el texto producido en los veinte minutos de clase disponibles:

Todos sabemos que los europeos vinieron a América para apoderarse de las tierras y sus riquezas. Para poder lograrlo arrasaron con la población de los indígenas de diversas maneras: trabajos forzados, malas condiciones de vida y principalmente las enfermedades que a las cuales no tenían defensas biológicas.

Lo que “queda” en el texto es una breve enumeración, que no recoge el despliegue comprensivo de lo sucedido y reduce la explicación a una sumatoria de causas, ya que se pierden las interrelaciones entre enfermedades y condiciones de vida que Maia había intentado dictar. De este modo, la producción de la pareja no refleja el conocimiento de la integrante que mejor conoce el tema y que intenta reelaborarlo al escribir sino que, al menos provisoriamente, predominan las ideas de quien sabe menos.

Al comienzo de la clase siguiente, el docente vuelve a poner en primer plano uno de los contenidos centrales que se propone enseñar: la existencia de diferentes explicaciones de la catástrofe demográfica.

El análisis de los comienzos de producción realizados en la clase anterior (que él había revisado en el interín) mostraban una constante: los chicos desarrollan una explicación sin tener presente la existen-

cia de otra explicación posible, es decir que cuentan lo que sucedió –según su interpretación, que es en general la del entramado causal, la explicación que había sido intensamente discutida durante la lectura de los textos (en particular “La propagación de las enfermedades”) y sobre la cual había consenso en la clase.

Notemos que la consigna inicial para la escritura –“hacer un trabajo de síntesis que les sirva a ustedes para poder explicar este gran descenso de la población que hubo a partir de la Conquista de América”- autorizaba tanto el desarrollo de una sola explicación como el despliegue de las diferentes explicaciones que habían sido ya trabajadas en las clases de lectura. Sin embargo, ningún alumno opta por esta segunda posibilidad, lo que confirma que es difícil para los niños acceder a la reflexión sobre la existencia de diferentes explicaciones.

Es por eso que, al analizar con el docente lo sucedido, tomamos la decisión de esclarecer una vez más la cuestión y así lo anuncia el maestro al comienzo de la clase. Desarrolla entonces una breve y sólida exposición, en la cual subraya que hay una gran diferencia entre las explicaciones planteadas en los dos textos sobre la catástrofe demográfica: uno de ellos enumera las causas (es “como si se sumaran varias causas que no tienen relación”) e incluye las enfermedades como factor relevante, presentándolo como estrictamente biológico; el otro, en cambio, sostiene que todas esas causas están relacionadas –sobre todo, que “las enfermedades estaban estrechamente relacionadas con la mala alimentación y condiciones de trabajo muy duras”-, es decir que no sólo afirma que están relacionadas sino que explicita en qué consiste la relación. A medida que despliega las explicaciones, el maestro subraya más de una vez “cuando yo estaba diciendo que busquen distintas explicaciones, me estaba refiriendo a esto, a ver cómo se explicaba ese descenso de la población”. Intenta así que sus alumnos entiendan a qué se refiere él cuando les pide que desarrollen las diferentes explicaciones.

Diferentes alumnos intervienen, haciendo acotaciones o preguntas. Cuando el docente está exponiendo la explicación “enumerativa” y biologicista, muchos chicos hacen objeciones y subrayan las interrelaciones. Entre estas intervenciones, se destacan las de Maia, quien interviene varias veces para enfatizar las relaciones entre las enfermedades y otros factores: “Pero también las enfermedades se propagaron más... mayormente por las otras cosas... los trabajos forzados, falta de comida y todo eso”. (...) “Pero todos están vinculados entre sí (...)”.

La interpretación de Amanda es diferente. Cuando el docente objeta la explicación enumerativa del texto de Luchilo señalando que en esta explicación parece que las causas no estuvieran interrelacionadas, que las enfermedades no tuvieran “tanto que ver con los trabajos forzados, ni con la alimentación”, Amanda dice: “Pero todo más o menos hacía que se mueran los aborígenes”; ella parece pensar que, relacionadas o no, todas las causas contribuían a la muerte –y, por lo tanto, no es tan importante la diferencia entre enunciarlas en forma separada o interrelacionada-.

El docente hace reiterados esfuerzos para que sus alumnos entiendan la idea que él está enfatizando en esta clase: que diferentes historiadores han elaborado diferentes explicaciones. Luego, después de comunicar sus impresiones sobre la forma en que los chicos habían abordado la producción (resumiendo primero un texto y luego otro o bien haciendo un resumen global), el maestro formula la siguiente consigna:

(...) Me parece que lo que podrían hacer ustedes ahora es, con esos textos, fijarse qué tipo de explicación están armando: si están armando una explicación que va nombrando distintas cosas, o si están armando una explicación que relaciona (enfatisa) las distintas cosas. (...) Y que traten de ver qué tipo de explicación quieren dar y cómo lo pueden hacer. A ver si están haciendo esto de relacionar, por ejemplo, las enfermedades con la cuestión de la alimentación y con las condiciones de trabajo, o si las están poniendo como si fuesen cosas separadas.

De este modo, se “cierra” la consigna original, al pedir explícitamente la inclusión de las diferentes explicaciones que habían sido recapituladas en la exposición del maestro. Para ello, se sugiere a los chicos que releen “La propagación...” buscando esas diferentes explicaciones y el docente les lee un breve texto en el que se explicita más claramente la explicación biologicista de las epidemias.

En este marco Maia, Amanda y Lucía —esta última estaba ausente en la clase anterior— retoman su producción. Releen lo escrito e intercambian opiniones sobre cómo seguir. Al releer el segundo párrafo, Maia propone una modificación. Éste es el párrafo original:

(...) Para poder lograrlo arrasaron con la población de los indígenas de diversas maneras: trabajos forzados, malas condiciones de vida y principalmente las enfermedades que a las cuales no tenían defensas biológicas.

Y ésta es la propuesta de Maia: ... la mala alimentación y la... y los trabajos forzados hicieron que las enfermedades se propaguen... Al agregar “hicieron que”, ella subraya la relación causal entre las condiciones sociales y la propagación de las enfermedades, retomando así las interrelaciones que había intentado incluir en el texto pero Amanda no había seleccionado —y sin responder a la demanda de la nueva consigna del maestro—. Sin embargo, sus compañeras proponen no modificar lo escrito en la clase anterior (“Que esto sea un párrafo introductorio”, sugiere Lucía). De este modo, el segundo párrafo que acabamos de citar, que originalmente era la “entrada en materia”, pasa a formar parte de la introducción y vuelve a quedar en suspenso la interrelación establecida por Maia. Ella acata la opinión mayoritaria y propone: “primero pensemos lo que vamos a escribir” —explicitando así la estrategia que en la clase anterior se había expresado como “pará, pará”-.

En cuanto a Lucía, ella había mostrado en las clases anteriores una muy buena comprensión del entramado, ¿por qué acepta entonces la simple enumeración que ha quedado en el texto? Seguramente porque piensa que el texto puede organizarse enumerando primero los factores que intervinieron en el descenso de la población y explicando después las interrelaciones, pero sobre todo porque —como veremos enseguida— se propone prestar atención al eje propuesto por el maestro al comienzo de la clase: poner en primer plano las diferentes explicaciones.

Después de haber releído “La propagación de las enfermedades”, tiene lugar el siguiente inter-

cambio:

Lucía: Puedo poner como que las barreras... como que... algunos dicen que... (...) como, como, como que, bueno, fueron sólo e-e-e-enfermedades y nada más. Otros dicen como que estuvo todo ligado.

Maia: Otros, algunos se basan en las enfermedades y como que nada más piensan en las enfermedades como dijiste vos...

Lucía: (interrumpe) No, que las enfermedades como que eran enfermedades y nada (¿qué ver con nada?), punto.

Maia: Que las enfermedades no tienen nada que ver con las demás... causas.

Lucía: Claro, que era como algo separado. Y otros decían...

Maia: Las enfermedades, a ver, esperá. Algunas personas decían que las enfermedades no tenían nada que ver...

Lucía: No

Maia:... con las causas.

Lucía: Después... (como dando el pie)

Amanda: ¿Querés que escriba yo?

(...)

Lucía: Lo dicen, otros pensaron (¿las epidemias?) como si fuera una mezcla...

Amanda: O sea, que tenían que ver.

Maia: No... y algunos conectaban, eh...

Lucía: La dieta...

Maia: No...

Lucía: la dieta, el trabajo y las epidemias

Amanda: No, pará, pongamos: algunos conectaban entre sí en todas...

Lucía: No, y algunos pensaban que todo, que todo estaba conectado.

Maia: Que todo estaba relacionado, o sea.... Que las causas estaban relacionadas.

Amanda: Y ponemos, la falta de comida, los trabajos, las... eh... (no se escucha), como que todo estaba ligado.

Lucía y Maia van entretejiendo oralmente sus ideas, elaboran el texto antes de ponerlo en el papel –tal como Maia lo había propuesto-. Amanda continúa centrada en la transcripción y se ofrece para escribir, pero finalmente interviene también en la conversación, señalando la interrelación de las causas pero sin participar en relación con las diferentes explicaciones. La interacción en el grupo pone en evidencia la asimetría entre sus integrantes, que parece responder a la combinación de dos razones: una diferente representación de la escritura y un diferente manejo de los contenidos.

Luego, Lucía y Maia siguen complementándose para dictar, mientras Amanda toma nota:

Lucía: (Dicta) Algunos historiadores, eh...

Amanda: Qué

Lucía: ... piensan que las enfermedades.

Amanda: Algunos...

Maia: que las enfermedades fueron causas aparte.

Lucía: Fueron causas...

Maia: Aparte.

Amanda: Aparte (...) Aparte de tener causas....

Lucía: No, que no tenían...

Maia: Relación (...)

Amanda: Bueno, que no tenían...

Maia: Que no tenían conexión,

Lucía: Que no tenían ninguna conexión con el resto.

Maia: Claro.

Es interesante reparar en las interacciones referidas a la frase propuesta por Maia “fueron causas aparte”, una expresión de oralidad coloquial inadecuada para un texto expositivo: Amanda la reformula como “aparte de tener causas” –con lo cual cambia el sentido de lo que Maia trata de decir, además de revelar incompreensión de la idea que sus compañeras intentan expresar- en tanto que Lucía reformula

mucho más “en lengua escrita”. La frase que queda en el texto es la siguiente:

Algunos historiadores piensan que las enfermedades no estaban relacionadas con el resto de las causas.

En este momento, predomina la posición elaborativa de las dictantes (quizá porque están dos a uno, y Amanda tiene que plegarse a la mayoría). Pero la relación de fuerzas no se distribuirá siempre de la misma manera.

Lucía propone una frase tomada directamente de “La propagación de las enfermedades...” y sus compañeras cuestionan esta propuesta:

Lucía: Otros piensan...

Amanda: ¿Qué?

Lucía: ... que la... que la propagación de las enfermedades...

Maia: Otros piensan que era...

Lucía: Pará, pará, estuvo relacionada con condiciones económicas, laborales y psicológicas.

Maia: No, no, no...

Amanda: Pero ahí estamos copiando mucho de repente

Maia: Eso es muy, claro...

Amanda: Vamos a poner, y, y, y otras enfermedades fueron...

Maia: No, no, no...

Amanda: ...relacionadas con factores sociales.

Maia: Pará, pará, no (¿escribas?) todavía, Mandi

Amanda: Bueno, pero queda mejor: Pero otros eh... pensaban que...estaba todo relacionado.

¿Cuál es la razón que lleva a Amanda y a Maia a no aceptar la propuesta de Lucía? Amanda no quiere copiar textualmente y, al hacer su versión, sustituye “condiciones...” por “factores sociales” (¿entiende mejor esta expresión que la tomada del texto?, ¿piensa que hay que cambiar por sinónimos?), pero además es significativo que mientras Maia y Lucía decían “Otros piensan...” refiriéndose a los historiadores, Amanda dice “otras enfermedades fueron relacionadas con factores sociales”, como si – además de no pensar a nivel de las explicaciones- entendiera que hay dos tipos de enfermedades, unas

que son puramente biológicas y otras que están relacionadas con factores sociales. “Unos” y “otros” no parece tener el mismo sentido para ella que para sus compañeras.

La razón de la oposición de Maia no está tan clara. En la clase anterior, ellas no habían copiado textualmente, pero el docente había autorizado a “tomar cosas de los textos”. Al comienzo de la situación de escritura, cuando el docente acababa de dar la consigna, Maia había preguntado al maestro si tenían que escribir “con sus palabras”. Probablemente, a ella tampoco le convence la reproducción textual, pero también puede ser que la expresión seleccionada por Lucía no resulte clara para ella, puesto que sus propuestas (“la dieta y el trabajo forzado estaba conectado con las epidemias porque...”) se refieren a relaciones más específicas que las expresiones más generales tomadas del texto por Lucía (“condiciones sociales, económicas...”). Quizá haya también algún elemento competitivo en la oposición que Maia sostendrá durante un rato a las ideas de Lucía-. Unos instantes después, se plantea otra discrepancia:

Amanda: (Relee la producción) Algunos historiadores pensaban que las enfermedades no estaban relacionadas con el resto de las causas pero, sin embargo, otros pensaban que era...

Lucía: Lo contrario, coma...

Maia: ¡ No, no!

Lucía: ...pensaban lo contrario, coma, pensaban lo contrario (no se escucha)

(Lucía y Maia discuten pero no se puede entender porque hay mucho bullicio)

Lamentablemente, no fue posible registrar los argumentos de Maia para oponerse a la idea de que “otros pensaban lo contrario”. Sin embargo, hay una pista para imaginarlo: con esa expresión aparentemente inocente, Lucía está introduciendo una idea que sólo ella y otra alumna habían reconstruido durante la lectura: que la explicación que vincula las enfermedades con las condiciones sociales, laborales y económicas es opuesta a la explicación puramente biológica. Es probable que Maia haya objetado “por el contrario” precisamente porque no comprende esta oposición –otros chicos (como Joaquín y Agustín, a quienes luego citaremos) piensan que las dos explicaciones son complementarias, que una es más general y otra más específica-.

El grupo continúa trabajando con un ritmo poco usual en las aulas, casi la totalidad de sus interacciones están centradas en el contenido. Han asumido la tarea como propia y la sostienen. La dinámica se reitera: Lucía, en general, plantea una idea que luego Maia y ella irán reelaborando hasta construir la versión escrita. Aunque Amanda suele quedar fuera de las elaboraciones que hacen sus compañeras, sus intervenciones aportan a la tarea del grupo: muchas veces, sus relecturas del texto en construcción permiten “destrabar” algún estancamiento en la textualización de una idea, dando el contexto que permite continuar.

El maestro se acerca y les pregunta: “¿Pudieron ver qué tipo de explicaciones estaban empezando

a hacer acá?”. Interviene con una pregunta centrada en la consigna que había dado al inicio de la clase –evaluar qué tipo de explicación era la que se había dado en la clase anterior-, sin averiguar en qué estaban pensando las alumnas hasta el momento de su llegada ni leer lo que habían escrito. En esta intervención, el docente parece inclinarse a favor del contenido a enseñar, dejando de lado la perspectiva de las alumnas. Sin embargo, Lucía no acepta entrar en su lógica y comienza a comentar lo que ellas están armando: “Esperá (...) como que algunos, como que decían: bueno, era esto y nada más.(...) Como que eran las enfermedades y punto. O-o-o-otros no, como que... otras las relacionaban” y Maia agrega: “otros las relacionaban con condiciones sociales, económicas, laborales y psicológicas, pero-pero-pero que todos pensaban que era por... que tal vez (¿no querían?), por el entusiasmo vital, la pérdida del entusiasmo vital, como que querían dejar de vivir....”. Luego, Maia pregunta si está bien lo que están escribiendo pero el maestro no se pronuncia, ya que responde: “Bueno. No sé, vamos a ver cómo lo van ¿armando?” y Maia insiste, manifestando cierta contrariedad por la ausencia de convalidación: “¡Ay! ¡Decinos si está bien o no!”.

El docente está haciendo un pedido totalmente centrado en el contenido que él quiere enseñar y, al mismo tiempo, evita expresar su opinión sobre lo que las alumnas están entendiendo y produciendo. Son dos intervenciones que parecen contradecirse. Una interpretación posible de esta alternancia en las intervenciones –algunas que ponen en primer plano el contenido a enseñar y otras que evitan influir sobre la producción de las alumnas- es que podría expresar un intento de equilibrar la tensión entre el esfuerzo por enseñar el contenido previsto y la necesidad de considerar la perspectiva de los alumnos.

En el episodio siguiente, Maia –que sigue considerando necesario incluir información de todos los textos leídos- relee “El comienzo del sufrimiento” y pide que incluyan “lo de las religiones” porque ese texto “habla mucho de la religión”. Lucía se sorprende: “¿Qué tiene que ver las enfermedades con la religión? (...) estás contando sobre las enfermedades”. Esta discusión se reitera varias veces, hasta que Amanda propone una solución conciliadora: “¿No lo podemos poner como la última parte?”. Ante la insistencia de Maia y la falta de una orientación clara del maestro a quien le plantean el problema, Lucía termina cediendo. Al intentar seleccionar qué aspectos tomarán de este texto complejo que las desvía del tema sobre el que están escribiendo, las chicas alternan diferentes criterios:

Maia: (...) que los aborígenes quedaron sometidos es obvio (enfatisa). No hace falta ponerlo porque... se entiende que quedaron sometidos, es obvio. A mí me parece que, eh..., que influyeron, que influyeron en su cultura y la religión, eso es importante, lo que nos importa

(...)

Maia: (Leyendo) “Algunos...”, esto es importante, “algunos grupos resistieron durante mucho tiempo, pero los grandes Estados, como... (...) pero los grandes Estados decayeron con llamativa facilidad”, (...) Esto, esto es importante! (...) Y después ya está, porque de este texto mucho no hay. (...) No pero, estos de los estados es

importante porque es ridículo que los chiquitos no pero (no se entiende una o dos palabras) los grandes...

Maia, impulsora de la introducción del texto en la producción del grupo, relee buscando qué incluir. Aunque en la clase anterior, cuando se preguntaba si había que descartar o no el tema de las religiones, ella había esbozado una relación con el eje de la escritura (imposición de una religión como aspecto de la dominación y su incidencia en el estado anímico de los indígenas), en este momento no la recupera. Perdida la brújula para seleccionar la información –la búsqueda de las explicaciones relativas a la catástrofe demográfica-, la obviedad aparece como criterio para descartar y la importancia como criterio para incluir información. En este caso, lo que se considera importante es “lo ridículo”, lo impredecible para el lector –es decir, lo opuesto a lo obvio-, pero poco después la importancia responderá a otras consideraciones:

Maia: Ahí podemos poner (lee) “los aborígenes eran simplemente mano de obra” para los españoles. Es importante porque como que no les pagaban, no les pagaban y los veían como... (...) como... hormiguitas (sonríe)

Lo importante es ahora lo que impacta: la explotación y la desvalorización que sufrían los aborígenes. A pesar de que se están apartando del tema de su producción, la propuesta de Maia de incluir esta idea dará lugar a una relectura y a una discusión que –como veremos enseguida- promueven avances en la interpretación del texto.

El párrafo que están leyendo –el cuarto de “El comienzo del sufrimiento”- es el siguiente:

Para los conquistadores, ávidos de riqueza, los aborígenes eran simplemente mano de obra para ser utilizada en la extracción de metales preciosos. Para los religiosos, eran sobre todo paganos que debían ser evangelizados. Para la Corona, eran a la vez productores de riquezas y súbditos que debían ser protegidos de la arbitrariedad de los encomenderos. Es decir que, para cada uno de los grupos interesados en la conquista, los aborígenes eran nada más que el objeto de sus deseos y sus intenciones. Lo que pensarán, dijera o hiciera los nativos no contaba. En primera y última instancia, la voluntad que prevalecía era la de los invasores.

Maia: Para los... españoles (...) los aborígenes (...) eran solamente mano de obra.

Lucía: (No se entiende el principio) No, no, no, porque después dice para la iglesia eran tal, para la corona era, era tal, después dice: (lee) “Es decir para cada uno de los grupos interesados en la conquista los aborígenes eran nada más que un objeto de sus deseos y sus intenciones”.

Amanda: Bueno, (como retomando la escritura) Para...

Maia: Si, pero en realidad en todo esto es los conquistadores.

Lucía: No... Sí, pero para uno eran...para los españoles eran mano de obra, para los religiosos eran gente que tenía que ser evangelizada.

Maia: (superpuesta, no se entiende bien) Es decir, que para cada uno...

Amanda: ¿Para la iglesia...?

(Se superponen)

Lucía: ¡No, no, no chicas, no se puede uno por uno! Ponemos así, en general

Maia: (superponiéndose) Poné, los aborígenes, poné, ¡Mandi, Mandi, Mandi!

Amanda: Ay, no entiendo!

Lucía: (superpuesta) Para mí, no podemos poner uno por uno, mejor, en general: los aborígenes eran más... eran nada más el objeto de sus deseos y sus intenciones.

Amanda: Para los... (como comenzando a escribir)

Maia: Mano de obra, o sea, mano de obra.

Lucía: ¡No, Maiu! (...) No, porque mirá, para los religiosos el objeto de deseo y sus intenciones es... la religión, para la corona eran, era, el deseo de la corona es la riqueza, el de la iglesia era-era-era la religión, el de los conquistadores la mano de obra.

(...)

Maia: Entonces... ¡jah!!, los aborígenes eran nada más los objetos de sus deseos y sus intenciones.

Amanda: Entonces: los aborígenes... (...)

Maia: Los aborígenes... eran nada más... esto queda, tachaste un montón (risas) eran nada más... que objeto.

(...)

Lucía: de sus deseos.

Maia: de sus deseos y sus intenciones.

....

Amanda: ¿Y la mano de obra?

Lucía: Está ahí

Maia: (superpuesta a Lucía) Está ahí adentro.

Amanda: Bueh.... (breve pausa) Y ya está.

Este intercambio nos muestra con particular claridad:

- que la interacción puede ser muy productiva para la comprensión y el aprendizaje;
- que la reproducción textual de una frase extraída de un texto leído puede indicar una profunda comprensión del sentido.

Analicemos en primer término la productividad de la interacción. Lucía, que había entendido desde el comienzo la estructura de sentido del párrafo (“para la iglesia eran tal, para la corona era tal...”), selecciona de inmediato la frase que ella interpreta como síntesis de la idea antes desplegada (“Es decir que para cada uno de los grupos interesados en la conquista los aborígenes eran nada más que un objeto de sus deseos y sus intenciones.”) y propone anotarla. Como Maia no entiende e insiste en incluir su idea original (“mano de obra, mano de obra”), Lucía hace diferentes intentos de explicarle su interpretación y finalmente lo logra:

Lucía: ¡No Maiu! (...) No, porque mirá, para los religiosos el objeto de deseo y sus intenciones es... la religión; para la corona eran, era, el deseo de la corona es la riqueza; el de la iglesia era-era-era la religión, el de los conquistadores, la mano de obra.

(...)

Maia: Entonces... ¡jah!/, los aborígenes eran nada más los objetos de sus deseos y sus intenciones.

Maia, que originalmente no había entendido la relevancia de la distinción entre “religiosos”, “corona” y “conquistadores” —sino que pensaba en los invasores en general (“Sí, pero en realidad en todo esto es los conquistadores”, dice al comienzo de la discusión)—, comprende la interpretación de Lucía cuando ésta distingue los tres tipos de personajes y subraya lo esencial que le interesaba a cada uno, “sacando” detalles presentes en el texto que pueden oscurecer la relación establecida (como puede verse en el diálogo que acabamos de citar).

Por otra parte, Maia acepta reproducir la frase propuesta por Lucía —extraída del texto que están leyendo— sólo cuando comprende a fondo que, efectivamente, esa frase es la síntesis de todo lo anterior. Es una muestra de la dialéctica entre repetición y apropiación del contenido (Chabanne, 2006), es una

evidencia de que la reproducción textual –a diferencia de lo que suele creerse- puede indicar comprensión del contenido.

Por supuesto, no es el caso de Amanda, cuya escasa comprensión de la cuestión se evidencia cuando, hacia el final del diálogo, vuelve a preguntar:

Amanda: ¿Y la mano de obra?

Lucía: Está ahí

Maia: (superpuesta a Lucía) Está ahí adentro.

Amanda: Bueh.... (breve pausa) Y ya está.

Además de seguir centrada en que “quede escrito”, Amanda parece ahora resignarse a no comprender.

Para poder interpretar cuándo lo que ha sido seleccionado y copiado indica comprensión y cuándo indica lo contrario, resulta imprescindible conocer el proceso que el grupo está desarrollando al escribir –o al menos, cuando esto no es posible, analizar la selección realizada y conversar con los chicos para entender cuál ha sido su intención-.

Al comienzo de la clase 6, el maestro anuncia que ésta será la última clase de escritura y, después de hacer una devolución general, da pautas para la revisión: indica que los chicos controlen en su texto si aparecen las diferentes explicaciones, si al explicar el entramado de factores han explicitado en qué consisten las relaciones entre ellos, si el texto refleja todo lo que ellos saben del tema, si incluyeron opiniones o interrogantes personales... Sugiere que, para hacerlo, releen una vez más “La propagación de las enfermedades” y, finalmente, que revisen su producción para ver “si se entiende, si es coherente lo que están diciendo, si está bien organizado”.

Además, el maestro entrega a los chicos los textos producidos en las clases anteriores, en cada uno de los cuales él ha anotado ciertas observaciones.

En la producción de Lucía, Amanda y Maia, hay dos indicaciones escritas al final del texto. La primera es una pregunta referida al último párrafo de la producción que transcribimos a continuación y la segunda se refiere al conjunto del texto:

Todos sabemos que los europeos vinieron a América para apoderarse de las tierras y sus riquezas.

Para poder lograrlo arrasaron con la población de los indígenas de diversas maneras: trabajo forzados, malas condiciones de vida* y principalmente las enfermedades que a las cuales no tenían defensas biológicas ni barreras inmunológicas.

Algunos historiadores piensan que las enfermedades no estaban relacionadas

con el resto de las causas. Pero sin embargo otros pensaban lo contrario, decían que todo estaba relacionado ~~entre sí~~ con las condiciones sociales, económicas, laborales y psicológicas.

Todos estaban de acuerdo de que esta era la principal causa y por dentro de esta estaba la pérdida del entusiasmo vital, es decir que no querían seguir viviendo, las duras condiciones de trabajo y las terribles epidemias. A estas tres causas las denominaron complejo trabajo-dieta-epidemia.*

(...) ¹⁰

**¿Cómo se relacionan estas causas con las enfermedades? EXPLICAR MEJOR. Piensen cómo organizar mejor el texto.*

Lucía y Amanda releen su texto (Maia está ausente) y hacen algunas modificaciones puntuales que mejoran la expresión de las ideas. Para hacer las correcciones solicitadas por el docente, lo llaman y deciden esperar su llegada. Notemos que en las clases anteriores ellas han releído una y otra vez su texto por iniciativa propia, ya sea para relacionar lo que estaban por escribir con lo ya escrito o para pulir el texto. Esta es la primera vez que interrumpen la escritura y parecen necesitar la palabra del docente para poder continuar.

Cuando el maestro se acerca y pregunta si entendieron su comentario, Lucía responde que no, “porque es como que se entiende pero no sé cómo relacionarlo ni cómo ponerlo...” . Él intenta aclararles el sentido de su anotación:

Docente: bien. A ver, ustedes pusieron, decían que estaba todo relacionado con las condiciones sociales, laborales, económicas y psicológicas. (relee en voz alta los últimos párrafos del texto antes transcripto). Acá cuando yo lo leí, a mí no me quedó muy claro qué es lo que ustedes están tratando de decir con esto de complejo trabajo, dieta y epidemia, y cómo las condiciones de trabajo (...) y cómo eso influyó en que las enfermedades se propagaran más (...)

Lucía: Estaban más débiles.

Docente: Bueno, pero eso no lo explicaron acá, acá está como nombrado. (...) me parece que lo que habría que hacer es como darle un mayor detalle y a su vez tratar de redactarlo de una manera que se entienda un poco más, sí?

(...)

Lucía: Por ejemplo, acá qué podemos poner: cómo estaban, bueno, ya dejaron de tener tantas ganas de vivir... dejaron de tener cosas, barreras en el cuerpo... inmunológico...y todo eso (...) y las terribles, ah, la falta de alimento y todo eso apar-

te de que ellos no, o sea, de que ellos querían dejar de vivir les debilitaba el cuerpo y (no se entiende, ¿el alma?)

Docente: Puede ser, charlalo con Amanda a ver cómo podrían escribirlo eso, pero también hay que ver cómo explicarlo para que quede bien. (Se va)

Amanda: Dale, ¿lo pasamos?

El docente relee el párrafo que desde su punto de vista no está claro y señala la expresión que considera necesario aclarar: “el complejo trabajo-dieta-epidemia”, fórmula tomada de uno de los textos leídos que las chicas habían utilizado como cierre del último párrafo que hemos transcripto, en el que desarrollaban el entramado explicativo de la propagación de las enfermedades. Lucía intenta explicar las interrelaciones –que, indudablemente, ella ha entendido-, pero el docente no valida su explicación, sino que le responde con un ambiguo “puede ser”. Los efectos de este desentendimiento se harán sentir en la versión final (ver anexo 1), donde no sólo desaparece la mención del complejo trabajo-dieta-epidemia sino también la parte del párrafo en la que se desplegaba el entramado. Sólo se conserva el comienzo referido al acuerdo de los historiadores y éste se relaciona con la ausencia de defensas biológicas -originalmente señalada en una frase anterior-, con lo cual el acuerdo ya no se refiere al entramado sino a la explicación biologicista de las enfermedades.

Aunque Amanda sigue centrada en la escritura y ahora quiere terminar, releen el texto y hacen algunas correcciones pero, como Lucía no comprende bien qué es lo que el maestro espera que agreguen, vuelven a llamarlo. Mientras lo esperan, detienen por segunda vez la tarea y se dispersan. Una vez más, el efecto de las intervenciones realizadas por el docente en el texto y en el intercambio parece ser el de generar dependencia por parte de un grupo que antes estaba produciendo de manera autónoma.

Docente: A ver.

Lucía: (...) No sabemos cómo ponerlo (...) Primero ponemos que unos pensaban enfermedades y nada más. Otros relacionaban con mucho trabajo, falta de alimentos, falta de ganas de vivir...

(...)

Docente: Bueno, ¿cómo estas cosas explican que se hayan propagado las enfermedades, a eso me refiero, sí?

Lucía: Y... porque estando tan mal en el trabajo, y están... comiendo tan mal como que se perdían las ganas de vivir, entonces ahí estaría la pérdida del entusiasmo vital.

Docente: Está bien, y eso hacía que se pudieran contagiar más enfermedades y que

las enfermedades fueran tan fuertes que pudieran morir.

Lucía: Ajá.

Docente: Bueno, eso es lo que quiero que detallen un poco.

Lucía: Bueno, listo.

Amanda: Está

Docente: y que piensen cómo lo escriben también, que se entienda.

Lucía: entonces (...) que por tanto sufrir se había ido su entusiasmo vital y eso les hac..., los hacía contagiarse más rápido, enfermarse más rápido...(corrige) y morir más rápido.

Docente: Bueno.

La intervención del maestro es ahora más clara: completa lo que dice Lucía explicitando la relación a la que se refiere (“y eso hacía que se pudieran contagiar...”) y además su “bueno” final valida la interpretación de su interlocutora. La sintonía que se produce en este caso parece llevar a las alumnas a involucrarse nuevamente en su producción: Amanda se va por un momento y, cuando regresa, Lucía le dice “Sorry que empecé...” y le lee las modificaciones que ha realizado durante su ausencia:

Algunos historiadores piensan que las enfermedades no estaban relacionadas con el resto de las causas. Pero sin embargo otros pensaban lo contrario, decían que todo estaba relacionado entre sí con las malas condiciones sociales, económicas, laborales y psicológicas. Todo esto les hacía perder el entusiasmo vital y por eso se podían enfermar y morir fácilmente.

Lucía ha explicitado efectivamente las relaciones entre las condiciones sociales y el estado anímico de los aborígenes (“todo esto les hacía perder el entusiasmo vital”), así como entre lo psicológico y la propagación de las enfermedades (“y por eso se podían enfermar y morir más fácilmente”). Al hacerlo, ha utilizado expresiones (“les hacía”, “por eso”) que representan de manera indudable las relaciones de causa o consecuencia.

Sin embargo, cuando le muestran la nueva versión, el maestro no reconoce el cambio producido e insiste: “Sí, pero quiero que lo detallen un poco más, porque si no queda como muy general”. Aunque Lucía piensa que ya lo ha detallado, ensaya diferentes propuestas y finalmente propone: “Entonces acá (no se entiende) relacionar con las duras condiciones, todo esto, (...) las malas condiciones de vida y esto, y tachamos causas sociales y todo esto. ¿Así entendés?”.

A partir de este momento, la revisión y las correcciones en el texto se realizan rápidamente, ya

que ahora ninguna de las alumnas parece interesada en reelaborar. El párrafo que acabamos de citar sufrirá varias modificaciones que, lejos de mejorarlo, lo oscurecerán.

En efecto, para responder a la demanda del docente, Lucía suprime la expresión general (“condiciones sociales, económicas, laborales y psicológicas”) que originalmente ella misma había propuesto y defendido –frente a la oposición de Maia que no entendía bien su significado- y decide sustituirla nombrando aspectos específicos de esas condiciones. La frase, que en la versión final pasará a ser la última del texto, queda así:

Los trabajos forzados, las malas condiciones de trabajo y de vida, la mala alimentación, la esclavización con traslados y algunos factores psicológicos como los suicidios, el alcoholismo y el descenso de la natalidad les hizo perder el “entusiasmo vital” y por eso se podían enfermar y morir más fácilmente.

Además, la supresión de “condiciones sociales, económicas, laborales y psicológicas” parece llevar a eliminar toda la oración en la que estaba incluida: se trata de “Pero sin embargo otros pensaban lo contrario, decían que todo estaba relacionado con las condiciones sociales, económicas, laborales y psicológicas”, oración que desaparece en la última versión. Al suprimirla, se suprime también la oposición entre las explicaciones y se vuelve confusa la explicación de la que Lucía y Maia estaban profundamente convencidas: el entramado causal. Por último, las alumnas trasladan la frase anterior a la suprimida (“Algunos historiadores piensan que las enfermedades no estaban relacionadas con el resto de las causas”, referida a la explicación biologicista), borran el punto final que originalmente tenía y, sin reorganizar el párrafo, recurren a una simple preposición (“con”) para conectarla con lo que sigue en el texto. El resultado es el siguiente:

Todos estaban de acuerdo en que las enfermedades fueron las principales causas y que se “contagiaron” con más facilidad porque no tenían ni barreras inmunológicas ni defensas biológicas.

Algunos historiadores pensaban que las enfermedades no estaban relacionadas

CON

Los trabajos forzados, las malas condiciones de trabajo y de vida, la mala alimentación, la esclavización con traslados y algunos factores psicológicos como los suicidios, el alcoholismo y el descenso de la natalidad les hizo perder el “entusiasmo vital” y por eso se podían enfermar y morir más fácilmente.

De este modo, la última versión de esta parte del texto representa mucho menos que la anterior lo que las integrantes del grupo habían entendido del contenido estudiado. Además, cuando pasan en limpio su texto en computadora (ver anexo 1), transforman el último párrafo en una enumeración de diferentes factores, lo cual oscurece aún más las interrelaciones. En cambio, la revisión resuelve de manera más satisfactoria el desvío producido por el tema de la religión: los párrafos referidos a esta cuestión, que antes estaban al final, se incorporan a la introducción general relativa a la conquista.

En síntesis, en relación con las explicaciones de la catástrofe demográfica -el aspecto en el que se había centrado la intervención del maestro, tanto la dirigida a la clase en su conjunto como la realizada directamente con el pequeño grupo analizado-, la mayor o menor sintonía entre lo que están pensando las alumnas y lo que les pide el docente incide de manera decisiva en el proceso de revisión y en lo que queda plasmado en el texto.

En varias de sus visitas al grupo, el docente ha intervenido centrándose en el contenido a enseñar, sin poder “escuchar” lo que las alumnas le decían –en particular, no pudo entender los intentos de Lucía por mostrarle que en el texto ya estaban presentes algunos de los aspectos que él solicitaba-. Cuando esto sucede, las integrantes de este grupo parecen actuar como si la producción se hubiera vuelto ajena y sólo estuviera dedicada al maestro. Es probable que las intervenciones realizadas “desde fuera” del proceso de escritura de las alumnas hayan contribuido a colocar también a las autoras fuera de su propia producción. La pérdida de autonomía parece estar vinculada con los desencuentros en la comunicación entre alumnas y docente; en cambio, en los momentos en que se entabla un verdadero diálogo, las alumnas pueden incorporar a su proceso las sugerencias del docente y asumirlas como propias.

La sintonía entre las intervenciones del docente y el proceso de producción de los alumnos es mucho mayor en el caso de Joaquín y Agustín, los integrantes de la pareja en la que focalizaremos ahora nuestra atención. Ellos participaron activamente en la lectura y discusión de los textos. En la clase 3, antes de leer “La propagación de las enfermedades”, Joaquín hace una pregunta que será fundamental: “Yo lo que no entiendo: si el Imperio Inca y el Azteca tenían mayor... eh... gente que los españoles y tenían enfermedades diferentes, los españoles... ¿por qué los españoles contagiaron a todos los indígenas y no los indígenas a los españoles?”

Este interrogante es un excelente punto de partida para desenmascarar la explicación puramente biológica: si sólo se tratara de tener o no tener defensas contra enfermedades desconocidas, la catástrofe demográfica debería haber afectado también a los españoles. Por lo tanto, se constituirá en una clave para comprender la relación entre las enfermedades y las duras condiciones de vida de la población aborigen.

Durante la discusión del texto en el que se plantean las diferentes explicaciones, aparecen varios indicadores de que los dos chicos han comprendido el entramado causal que da cuenta de la propagación de las enfermedades. Por otra parte, desde la tercera clase y antes que la mayoría de sus compañeros, Joaquín intuye la existencia de diferentes explicaciones, cada una de ellas materializada en uno de los textos leídos: “Sí, pero acá te dice por enfermedades... en el otro texto también te decía que se morían mayormente por las enfermedades, pero lo que te quiere decir acá, es justamente que no... no era por las enfermedades, o sea: que era por las enfermedades, pero...”.

Al comenzar la situación de escritura, como ya dijimos, este grupito había preguntado si había que resumir cada uno de los tres textos o hacer un resumen único. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede con el grupo antes analizado, ellos sólo considerarán los dos textos pertinentes para el tema planteado.

En clase 4, después de una consulta inicial a los textos (en particular a “Los vencidos”), logran re-

dactar en conjunto lo que han comprendido anteriormente. Se complementan sin dificultad y, aunque los dos parecen transcribir lo que ya saben, el que dicta –el Alumno 2 del fragmento que sigue (creemos que es Joaquín pero la voz no fue identificada con seguridad)- tiende a pensar más detenidamente que el otro, parece que estuviera decidiendo cuál es el factor que hay que poner en primer lugar, mientras su compañero le hace diferentes propuestas:

Ao. 1: A ver, pongamos ... las cuestiones que, a ver, los factores que contribuyeron a partir de la disminución de la población indígena son: las muertes producidas por la guerra, las enfermedades, la vi...

Ao. 2 (interrumpiendo): Los factores que ayudaron a que disminuyera la población indígena (pausa) son ... (...)

Otro Ao.: Las muertes producidas por las guerras...

Alo. 2: Fueron por ejemplo...

Ao. 1: Eh, las enfermedades, como la viruela tatata

Ao. 2: Fueron, por ejemplo...

(...)

Alo. 1: Enfermedades como...

Alo. 2: Pará, pará... eh por ejemplo...

Alo. 1: Las enfermedades que trajeron los españoles, los aborígenes...

Alo. 2: Sí, eso hay que ponerlo, las enfermedades

Alo. 1: que trajeron los españoles como la viruela, el sarampión, la gripe, la tifus...

Alo. 2: Eso no lo pongas.

La conversación entre los chicos deja traslucir que cada uno de ellos confía en que el otro ha comprendido el tema sobre el cual van a escribir. Como veremos enseguida, a diferencia de lo que sucedía en el grupo anterior, en este caso quien tiene el lápiz en la mano agrega relaciones que no estaban explícitas en la interacción oral: en tanto que en la conversación parece que se limitaran a enumerar y seleccionar causas, así como a decidir cuál es la información relevante que será incorporada a su texto y cuál puede dejarse de lado, en el segundo párrafo del texto aparece explícitamente expresada la relación entre las enfermedades y las condiciones sociales en que vivían los aborígenes. Esta es la producción realizada por Joaquín y Agustín en la clase 4:

La invasión europea en América fue una catástrofe para los pueblos que habitaban ahí. Muchos pueblos importantes como los aztecas y los incas disminuyeron su población debido a la cantidad de muertes que se produjeron.

Un factor por el cual se produjeron las muertes fueron las enfermedades. Pero esto está relacionado con que los alimentaban mal, y que los hacían trabajar obligatoriamente, porque al alimentarse mal y trabajar muchas horas seguidas no tenían muchas defensas.

También estaban los factores psicológicos que en algunos casos los aborígenes llegaron al suicidio.

Lamentablemente, no pudimos grabar la interacción entre ellos en la clase 5, pero el registro escrito sugiere que no trabajaron mucho y el texto que entregan al final de esta clase incluye sólo unas pocas líneas más que el elaborado en la anterior. En la clase 6, al leer las dos anotaciones realizadas por el docente en su texto, le preguntan si tienen que volver a escribir todo y el maestro les responde que no es necesario, ya que se trata de un borrador. Luego, se queda conversando con ellos acerca de sus anotaciones.

Veamos ante todo lo que sucede con la primera anotación -ubicada al lado del último párrafo del texto que acabamos de reproducir, escrito en clase 4-, en la cual se pregunta: **“¿No se relacionan con la propagación de las enfermedades?”**. Aunque no está explícito, el interrogante parece referirse a los factores psicológicos.

El docente les explica: “Yo les puse acá...vieron que ustedes. Acá dice (lee): ‘un factor por el que se produjeron muchas muertes fueron las enfermedades’. Pero esto está relacionado... (fuerte, dirigiéndose a otro alumno) *esperá un poquito, Fede¹¹*, pero esto está relacionado [con que] los alimentaban mal y que los hacían trabajar obligatoriamente, porque al alimentarse mal y trabajar muchas horas seguidas no tenían muchas defensas. Acá lo que hicieron fue relacionar el trabajo y la alimentación con las enfermedades...*Está bárbaro! Ahora, ustedes ponen punto y dicen (lee el texto de los chicos): ‘También estaban los factores psicológicos que en algunos casos los aborígenes llegaron al suicidio’.* Ahora lo que yo les pregunto es: si acá venían relacionando todo...y ahora hacen un punto y aparte y nombran a los factores psicológicos...¿estos factores psicológicos no tenían que ver, o no influyeron de alguna manera en las enfermedades? O sea, si ustedes piensan que sí, fíjense cómo incluirlos para que eso se relacione...”

En este caso, la intervención del docente se hace desde el interior del texto producido por los alumnos: relee con ellos lo que han escrito, convalida la forma en que han establecido interrelaciones y es apelando precisamente a las interrelaciones que les marca que los factores psicológicos quedan “separados” en otro párrafo (por el punto y aparte), como si no tuvieran que ver con las enfermedades.

¿Cómo resuelven esto Agustín y Joaquín?

- Prefieren reescribir en otra hoja y deciden copiar desde el segundo párrafo –es decir que en ese momento no copian el párrafo introductorio, que luego será restituido en la versión final.

- Mientras escriben, aunque siguen probando diferentes ideas de ambos y parecen complementarse, resulta más evidente que es el “escribiente” –Agustín, que no acepta ceder el lápiz a su compañero- quien controla lo que “queda” en el texto. En tanto que en la clase 4 el dueño del lápiz había agregado relaciones sobreentendidas por ambos, en este caso tiende a anotar prioritariamente sus propias ideas y a dejar de lado las de su compañero.

Joaquín: ¿querés que escriba yo?

Agustín: No, a mí me gusta escribir...

J: Pongamos el principio....copiemos esto. (primer párrafo)

A: No, vamos a copiar solo esto...

J: y después agreguemos... en lugar de poner “también”...

(...)

Agustín: Pongamos... esto está relacionado...

J: ¿querés que yo te dicte? (...)

Agustín: Voy a copiar lo que estaba... más o menos esto...y lo agrego con lo que... Esto está con lo que lo alimentaban mal... coma..., Coma los hacían trabajar obligatoriamente y en esto también influían los factores psicológicos...

J: y con estos ¿percances?... hacían que no tuvieran muchas defensas....

A: y en esto también influían... los factores...

A pesar de que Joaquín propone continuar explicando la relación entre las condiciones sociales y las defensas, Agustín no toma esta sugerencia sino que sigue escribiendo lo que él mismo dice. Se centra en establecer la relación sugerida por el maestro e incorpora los factores psicológicos –originalmente mencionados en el tercer párrafo- al segundo párrafo del texto, que queda así:

Un factor por el cual se produjeron tantas muertes fueron las enfermedades.

Pero esto está relacionado con que los alimentaban mal, los hacían trabajar obligatoriamente en condiciones muy duras, y en esto también influían los factores psicológicos.

Si comparamos el párrafo revisado con la producción de la clase 4, veremos que la modificación realizada, al mismo tiempo que logra resolver el problema señalado por el docente, crea un nuevo inconveniente: el esfuerzo de Agustín por marcar la relación entre los factores psicológicos y los otros lo lleva a suprimir -a pesar de los esfuerzos de Joaquín por incluirla- la frase en la que ellos habían explicitado de qué modo se daba la relación entre las enfermedades y las condiciones sociales: “porque alimentarse mal y trabajar muchas horas seguidas no tenían muchas defensas”.

Ahora bien, inmediatamente después de hacer la corrección relacionada con la primera anotación del docente -y antes de ocuparse de la segunda-, los chicos sostienen una discusión vinculada con lo que debe seguir en el texto. Agustín quiere continuar con lo que habían escrito en la clase 5, que comienza con la frase “Algunas enfermedades que trajeron los españoles fueron: el sarampión, la gripe y el tifus”, pero Joaquín hace otra propuesta:

A.: ¿Después qué dice?

J: Pongamos como ejemplo.... Ellos se suicidaban, o sea no tenían ganas de vivir....

A: Claro, eso hay que poner!... Pongamos...

J: Algunos factores psicológicos eran que no tenían ganas de vivir...

A: No, pará. Pongamos primero lo de las enfermedades, qué se yo...

J: no, ¡queda mal!

A: ¡No! tengo una idea, pongamos...eh... (inaudible). Estos aborígenes habían desarrollado sus defensas para las enfermedades que tenían ahí, pero para las enfermedades que traían los españoles no... Pongamos eso, ¿no?... Y después con todo esto, con todo esto, algunos... algunos aborígenes perdían las ganas de vivir, se suicidaban, etc.

J: No, si no...después.. antes de eso, podemos poner que ellos se enfermaban porque los explotaban, y no tenían tiempo para descansar, recuperar las defensas....

¿Cuál es el trasfondo de la discusión acerca de qué va antes y qué va después?

En primer lugar, Joaquín quiere dar un ejemplo que esclarezca el sentido de “factores psicológicos” y se opone a la propuesta de Agustín porque entiende que no es coherente pasar directamente de los factores psicológicos a las enfermedades ni incrustar las enfermedades entre la idea general (“factores psicológicos”) y los ejemplos que la especifican (“se suicidaban”, “no tenían ganas de vivir”). En segundo lugar, según Agustín, el desgano vital sería consecuencia de las enfermedades, en lugar de ser una condición favorecedora para contraerlas. En tercer lugar, Joaquín insiste en recuperar la explicación

original que relacionaba las enfermedades con las condiciones de vida de los aborígenes.

Por otra parte, esta discusión previa a la escritura muestra que –a diferencia de lo que sucedía al inicio de la situación- los chicos no se limitan ahora a transcribir lo que ya sabían sino que están reelaborando las relaciones entre los factores. La forma en que se establecen las relaciones aparece aquí estrechamente vinculada con las decisiones que se toman sobre el orden en el texto y esto se volverá aún más claro en la interacción siguiente:

(Durante unos minutos, Agustín habla con otras alumnas sobre un tema ajeno a la clase).

J: ¿Pusiste lo de... lo de los aborígenes que estaban explotados en las minas...? [Vuelve a insistir, parece que Agustín no le hace caso en esto].

A: Pará, pero para vos qué pongo primero. Tipo, primero pongo: algunas enfermedades eran... tatatatata... Y después pongo, por todo... bueno, algunas enfermedades... porque termina (lee) los aborígenes habían desarrollado sus defensas para tatatatata... Entonces ¿qué pongo? ¿algunas enfermedades que trajeron los españoles fueron tatatatata... o... y después por todo esto, algunos perdieron las ganas de vivir y otros suicidaron. ¿O al revés?.

J: Otra es, algunos de los motivos por lo que los aborígenes no se pudieron recuperar de...

A: yo lo puse, porque se alimentaban mal...

J: y porque los explotaban...

Es probable que la indicación del docente de relacionar en el escrito los factores psicológicos con las enfermedades haya llevado a los niños –y especialmente a Agustín- a plantearse un problema que antes no se les había presentado: ¿el desgano vital es causa o consecuencia de las enfermedades? Este problema tampoco se había planteado explícitamente en las discusiones colectivas sostenidas en las clases dedicadas a la lectura. Su aparición en la escritura puede deberse, precisamente, a la necesidad de decidir un orden de enunciación –exigencia que no se plantea del mismo modo a nivel oral-. La escritura obliga a planificar, a decidir qué poner primero y qué poner después en el texto. Por otra parte, quizá los chicos piensen que el orden del texto tiene que reflejar la relación causa-efecto (primero habría que escribir la causa y luego la consecuencia). Esta suposición resulta plausible porque algunas investigaciones (Pellicer, 2006; Aisenberg, 2008) han mostrado que muchos chicos parecen pensar que, en un texto histórico, el orden en el texto tiene que corresponderse con el orden temporal y no sería raro que algo similar sucediera con las relaciones causales. Probablemente es por todas estas razones que es Agustín, el “escribiente”, quien se plantea más claramente el problema de qué hay que poner primero y qué hay que poner después.

La discusión no llega lejos, porque Joaquín sugiere una expresión alternativa en lugar de intentar responder a la pregunta de su compañero. Al leer la versión final, constatamos que los chicos han hecho significativos agregados a la frase antes citada:

Algunas enfermedades que trajeron los españoles fueron: el sarampión, la gripe y el tifus, que después de un tiempo se convirtieron en epidemias. Por todo esto algunos aborígenes perdieron el entusiasmo vital, y en algunos casos llegaron al suicidio.

De este modo, queda plasmada en el texto la relación causa-consecuencia, en ese orden –enfermedades como causa, desgarro vital como consecuencia- y esta relación es establecida de manera explícita utilizando un conector.

Dado que, en el curso de la clase, ni el docente ni los observadores escucharon el último intercambio citado –sólo lo conocimos a través de la grabación-, el problema no fue retomado para ser discutido por todos los alumnos. Como otros chicos establecían la relación “al revés” –por ejemplo, en la última frase de la versión final de Lucía, Maia y Amanda se considera la pérdida del “entusiasmo vital” como causa y las enfermedades como consecuencia-, hubiera sido interesante problematizar la cuestión y asomar la idea de que entre enfermedades y pérdida del “entusiasmo vital” podría establecerse una relación que no fuera unidireccional sino dialéctica.

Volviendo al texto de Joaquín y Agustín, veamos la segunda anotación del docente que se refiere al último párrafo producido en la clase 5:

Los aborígenes desarrollaron defensas para las enfermedades que se producían en su territorio, pero no habían desarrollado defensas para las enfermedades de los españoles. Esto también ayudó a que se produjeran tantas muertes. Estas enfermedades se convirtieron en terribles epidemias.

La anotación es la siguiente: ***“En este punto están repitiendo información y parecería que la falta de defensas para las enfermedades no tuviese relación con la mala alimentación y las duras condiciones de trabajo”.***

En efecto, en tanto que en este último párrafo las enfermedades son atribuidas sólo a factores biológicos, en un párrafo anterior (el segundo del texto producido en la clase 4), Joaquín y Agustín ya habían mencionado las enfermedades y habían marcado claramente la relación entre éstas y las condiciones de vida a las que estaban sometidos los aborígenes. Es lo que el maestro subraya al comentar su segunda anotación:

Docente: Acá dice... ustedes venían hablando de las enfermedades y de repente empiezan a hablar (inaudible) (lee) “para las enfermedades que se producían en

su territorio, pero no habían desarrollado defensas para las enfermedades de los españoles. Esto también ayudó a que se produjeran tantas muertes”. Entonces, acá lo que digo es que están repitiendo una información que ustedes ya habían puesto acá... Ustedes ya habían puesto que...

Agustín: ¿esto no va?

Docente: A ver...

Agustín: porque también nombra las enfermedades...

Docente: Sí, pero si ustedes vuelven a decir esto, parece como si estuviese separado de la otra parte del texto... y acá parece que es... como si lo más importante fuera que ellos no tenían defensas... ¿se entiende eso? Están por un lado relacionando todo, y por otra parte explicándolo como si fuesen solo las defensas... Quizás algunas de las cosas que ustedes pusieron acá sirvan para detallar un poco más lo que ustedes pusieron acá... Pero tendrían que ver cómo lo juntan eso... Si no, parece como si fueran cosas separadas...

Agustín: O sea que esto.... con lo psicológico y lo de las enfermedades que dice acá lo tendríamos que juntar un poquito más....

Docente: Y tendrían que.... que pensar cómo se relacionaron...

Joaquín: ¿Pero faltaría algo más.. querés decir...?

Docente: a ver... No el resto me parece que estaba todo bien, quizás podrían poner algunas cosas más personales de ustedes...

El docente interviene también en este caso “desde dentro” de la producción de los chicos, explicándoles que puede entenderse como contradictoria la forma en que se refieren a las enfermedades en dos párrafos del mismo texto (en un caso parece tratarse de la explicación biologicista y en el otro, del entramado). Además, la intervención anotada en el texto es inmediatamente complementada por la conversación en la que el docente muestra que aprecia y valida una parte importante de lo producido por los alumnos.

Como puede observarse en la versión final (ver anexo 2), el párrafo sobre el cual se sostuvo esta última discusión quedó reducido a una frase (“Los aborígenes habían desarrollado defensas para sus enfermedades, pero no para las que traían los españoles”) y esta frase se colocó inmediatamente después del párrafo en el que se marcaba la relación entre enfermedades y condiciones de vida. Esta relación se ve reforzada al final del texto, cuando los chicos incluyen la pregunta original de Joaquín y la responden afirmando que los españoles no se enfermaban tanto como los aborígenes porque vivían en condi-

ciones mucho mejores. De este modo, aunque la oración referida a las defensas queda relativamente “suelta” –no está conectada explícitamente con lo anterior-, el texto en su conjunto indica claramente que la explicación desplegada por los chicos acerca de la propagación de las enfermedades es el entramado causal.

En síntesis, la revisión final realizada en la última clase de escritura se desarrolló de manera notablemente diferente en los dos grupos y la versión final de uno y otro texto refleja esta diferencia.

Las integrantes del primer grupo, que dominaban los contenidos (aunque no todas con la misma profundidad), que en las clases anteriores estaban fuertemente involucradas en la escritura, que entretaban sus ideas e iban reelaborando oralmente lo que iban a escribir, que sostenían interacciones muy productivas para la comprensión y el aprendizaje, que recurrían muchas veces a los textos leídos para profundizar el conocimiento de ciertos aspectos del tema, que revisaban constantemente su producción e incorporaban nuevas relaciones o corregían expresiones que no resultaban convincentes para alguna de ellas... se van desarmando en el curso de la última clase, como si se hubieran alejado de su propio texto, como si hubieran renunciado a la autoría y sólo pudieran responder a las indicaciones del docente. El resultado de este cambio quedará plasmado en la versión final, que representa mucho menos que las anteriores lo que las autoras sabían acerca del contenido estudiado.

Los integrantes del segundo grupo, que también tenían un buen manejo de los contenidos pero no sabemos hasta qué punto habían accedido a la comprensión de las diferentes explicaciones y no intentaron incluirlas en su producción, que estaban comprometidos con la escritura pero a menudo se dispersaban, que consultaban muy poco los textos leídos y tendían a transcribir lo que ya sabían más que a reelaborar durante la producción, que en las clases anteriores no habían revisado lo que iban escribiendo –las versiones producidas en estas clases no tienen ninguna corrección hecha por ellos-, que sólo se plantean un problema nuevo acerca del contenido después de revisar una parte de lo que han escrito por primera vez en la clase 6 y a instancias del docente... logran sin embargo mejorar considerablemente su texto, producir una versión final más consistente que las anteriores y seguir posicionados como autores.

El contraste entre los dos desenlaces parece estar en estrecha relación con las interacciones sostenidas con el docente, con el desencuentro en un caso y la sintonía en el otro entre sus intervenciones y el proceso desarrollado por el grupo. Como hemos visto, las conversaciones del maestro con el primer grupo se realizan en varias oportunidades desde fuera de lo que las alumnas han producido y están pensando y, cuando esto sucede, la comunicación se ve obstaculizada –en tanto que, cuando hay sintonía, ellas avanzan en su producción-; en cambio, los diálogos que el docente sostiene con Agustín y Joaquín toman como punto de partida el texto que ellos han escrito y sus aclaraciones sobre la anotación que ha hecho se anclan en la producción. Además, en este último caso, el docente acepta que el texto de los chicos no aluda a las diferentes explicaciones: no les solicita que consideren esta cuestión que él había puesto en primer plano desde la clase 5 y que ellos no toman en cuenta en ningún momento.

La diversidad de formas en que el docente encara la conversación con los alumnos puede deberse a la gran dificultad –ya detectada en un trabajo de campo anterior, como señalamos en el punto 3.2.- que supone captar las intenciones de tantos alumnos y adentrarse en las producciones de todos los

grupos. Sin embargo, esta no es la única razón. Volveremos luego sobre esta cuestión.

Conclusiones y perspectivas

A partir del análisis realizado, podemos concluir en primer lugar que un texto elaborado en el contexto escolar:

- es el resultado de interacciones múltiples de los chicos entre sí y con el docente;
- es producto de un proceso caracterizado por tensiones entre la comprensión del contenido, la representación de la escritura y la necesidad de responder a la demanda del maestro;
- muestra y oculta al mismo tiempo lo que los niños saben o no saben, de qué modo entendieron lo que se trabajó.

Lejos de reflejar fielmente lo que los alumnos han aprendido, los textos que ellos producen sólo pueden interpretarse a la luz del proceso de producción.

En algunos casos, lo que queda plasmado en el papel resulta de discusiones que se entablan entre los alumnos-escritores, porque difieren en su interpretación de ciertos aspectos del contenido y/o porque no coinciden en su representación de la escritura. Es lo que sucede cuando uno de ellos quiere avanzar sin reelaborar y el otro insiste en releer los textos y repensar los contenidos; es también lo que sucede cuando uno de ellos transcribe una frase de un texto leído que comprende muy bien y sus compañeros no la aceptan, ya sea porque se les escapa su sentido o porque se resisten a copiar literalmente.

En otros casos, lo que queda plasmado en el papel resulta de modificaciones inconsultas que lleva a cabo el escribiente -conciente o inconcientemente-, de las cuales el dictante puede no enterarse. Cuando esto ocurre, las pistas que el texto nos ofrece no indican lo que se ha discutido y acordado en el grupo, sino lo que ha aprendido uno de sus integrantes. Según cuál de los chicos tenga el lápiz en la mano, puede suceder que el texto represente lo que sabe el integrante del grupo que ha comprendido mejor los contenidos y también puede suceder lo contrario.

Finalmente, lo que el texto nos muestra puede ser un conjunto de “soluciones” que los chicos han encontrado para responder a demandas del docente que no terminan de entender; son respuestas elaboradas desde su lugar de alumnos que no representan lo que ellos saben acerca del contenido estudiado y que se alejan de sus intenciones como autores.

Desde la perspectiva del docente, conducir una situación de escritura en Historia es sin duda un desafío de alta complejidad.

La hipótesis de que el docente enfrenta una tensión entre la necesidad de poner en primer plano los contenidos a enseñar y la intención de favorecer la implicación personal de los alumnos -de preser-

var la autoría- nos ha ayudado a explicar:

- las vicisitudes vinculadas con la consigna inicial de la situación de escritura;
- el cambio que se produce en las consignas a lo largo de las clases (el pasaje de una consigna inicial muy abierta a una segunda consigna muy directiva con la que se intenta reorientar la escritura en las dos clases siguientes);
- el intento de no intervenir –o de intervenir lo menos posible- sobre las decisiones que los niños toman al escribir, evitando muchas veces convalidar sus interpretaciones o hacer aclaraciones, aun cuando los niños lo solicitan;

De este modo, la tensión planteada –de la cual suponemos que el docente no es completamente conciente- parece resolverse parcial y provisoriamente a través de una solución de compromiso: comenzar por una consigna abierta para luego cerrarla drásticamente y, dada la consigna cerrada, intervenir lo menos posible durante la producción, como para asegurar un campo de libertad a los chicos en el que ellos tomen sus propias decisiones.

Sin embargo, en sus interacciones con los grupos, el docente pone en práctica también otro tipo de solución: interviene “desde dentro” de la producción de los chicos y acepta que no todos los contenidos trabajados aparezcan reflejados en el texto.

Es así como, en algunos episodios de la clase, las intervenciones del docente sugieren que él actúa como si diera prioridad alternativamente a cada uno de los dos polos de la tensión planteada; en otros, en cambio, la forma en que interviene permite inferir que ha logrado coordinar las dos cuestiones en juego. En tanto que la alternancia que caracteriza la solución de compromiso tiende a generar dependencia de las demandas del maestro, resolver la tensión engarzando la intervención docente con el estado de conocimientos y la perspectiva personal de los alumnos parece contribuir a preservar su posicionamiento como autores.

Ahora bien, coordinar dos intenciones que a veces aparecen como contradictorias porque tensionan hacia polos opuestos –ambos necesarios- está lejos de ser fácil y, además, da origen a nuevos problemas.

En efecto, si se acepta cierta diversidad en las producciones de los alumnos y en el aprendizaje de los contenidos –diversidad que, por otra parte, es inevitable-, ¿qué condiciones didácticas crear y cómo intervenir para que las situaciones de escritura permitan a todos los alumnos enfrentarse con desafíos que sólo se presentan al escribir y que contribuyen a profundizar el conocimiento del contenido? Y, sobre todo, ¿qué contenidos se resignan y cuáles se considera imprescindible que los alumnos aprendan en el curso del proyecto de enseñanza que se está desarrollando?

Son interrogantes que se renuevan en relación con la enseñanza y el aprendizaje de cada contenido específico; por lo tanto, habrá que volver a plantearlos en diferentes investigaciones didácticas. En el caso particular de las diferentes explicaciones, se trata de un contenido que, precisamente por estar

vinculado a la naturaleza del conocimiento histórico, será retomado una y otra vez a lo largo de la escolaridad, al estudiar diferentes situaciones históricas. Por esta razón –y también por su complejidad- en el marco de una secuencia específica sólo es posible una aproximación provisoria a la cuestión. En este sentido, que todos los alumnos hayan reconstruido el entramado de factores que explican la catástrofe demográfica de la población aborigen durante la conquista es un excelente resultado de aprendizaje.

No podemos dejar de señalar, por último, otro interrogante que queda fuertemente planteado: ¿cuál es el papel que cumplen las anotaciones del docente en las sucesivas versiones producidas por los alumnos? Hemos concebido estas anotaciones como intervenciones que –a diferencia de las devoluciones que el docente puede hacer a toda la clase sobre cuestiones compartidas por muchas producciones- permiten plantear preguntas o hacer sugerencias a cada alumno o cada grupo sobre aspectos específicos del texto que ha elaborado. Constituyen entonces –al menos es lo que pensábamos hasta ahora- un acercamiento al proceso de producción que cada uno está desarrollando, a lo que está comprendiendo y a lo que necesita profundizar, una forma de ayudar a avanzar que, además, parecía tener la ventaja de economizar tiempo de clase. Sin embargo, los resultados antes expuestos muestran que las anotaciones del docente en el texto –a pesar de que, en el caso del trabajo de campo aquí analizado, son siempre pertinentes desde el punto de vista de los contenidos estudiados- no son autosuficientes, requieren ser contextualizadas en una conversación personal durante la cual se retome tanto el sentido de lo que los alumnos sostienen en su producción como el que el docente quiere comunicar a través de lo que ha anotado.

Seguiremos investigando sobre éstos y otros problemas didácticos.

Notas

1 - Esta investigación (Proyecto UBACyT 085, Programación Científica 2008-2010) se desarrolla en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), con la co-dirección de Delia Lerner y Beatriz Aisenberg. Los integrantes del sub-equipo que estudia la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje de la Historia son: Mirta Torres, Alina Larramendy, Karina Benchimol, Liliana Cohen y Ayelén Olguín. Ana Espinoza coordina el subequipo de Ciencias Naturales.

2 - Yves Reuter integra el grupo THÉODILE (Théories-Didactique de la Lecture-Ecriture), en la Université de Lille.

3 - Entre los usos que la escritura autoriza, se encuentran –como es bien sabido- la conservación, la memoria, el análisis, el control y la comparación (en el interior de un documento, entre documentos, entre los documentos y el mundo), la posibilidad de manipular unidades (paradigmáticas y sintagmáticas), etc.

4 - Seguramente, Scardamalia y Bereiter acordarían con esta coexistencia señalada por Reuter, dado que al modelizar el proceso de escritura señalan que el modelo “transformar el conocimiento” –propio de los escritores “expertos”- incluye también el modelo “decir el conocimiento”, propio de los “novatos” (Scardamalia y Bereiter 1992).

5 - También este texto tiene que proveer su propio contexto.

6 - Tomamos prestada esta expresión de Jean Ricardou (1989).

7 - Es Gonzalo Vázquez, cuya participación constituyó un aporte enriquecedor para nuestro trabajo.

8 - En la versión final del texto (anexo 1), esta frase se transformará en “Todos sabemos que los europeos vinieron a América para apoderarse de las tierras y de las riquezas de los aborígenes”, modificación que explicita el lugar al que llegaron los europeos, que se daba por supuesto en la versión anterior.

9 - La elaboración de esta frase da lugar a una discusión en la que está involucrada la cohesión del texto, ya que Amanda propone poner sólo “la población” y Maia señala: “No, poné “los indígenas” porque no hablamos de los indígenas todavía”.

10 - El texto continúa, la parte siguiente –sobre la cual el docente no ha hecho ninguna observación- se refiere a las religiones.

11 - Para concentrarse en el trabajo con un grupo, el docente tiene que postergar provisoriamente la respuesta a los requerimientos de los demás, lo cual seguramente acrecienta la tensión y la dificultad para trabajar de cerca con todos los chicos.

Referencias bibliográficas

Aisenberg, Beatriz (2005): “La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 26, Nº 3, setiembre 2005. Buenos Aires. Argentina. (pp. 22-31)

Aisenberg, B. (2008): “Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales”. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Revista de investigación. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona* – nº 7 – Marzo 2008.

Aisenberg, Beatriz y Lerner, Delia (2008): *Escribir para aprender Historia. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Nº 3. Año 29, septiembre de 2008. pp. 24-42.

Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Olguín (2009): *Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. RESEÑAS de Enseñanza de la Historia*. Octubre de 2009. pp. 93 a 126.

Assadourian, C. S. Beato, G. Chiaramonte, J. C; (1972): *Historia Argentina, de la conquista a la independencia; Paidós, Buenos Aires*.

Benchimol, K; Carabajal, A. y Larramendy, A. (2008): *La lectura de textos históricos en la escuela*. LECTURA Y VIDA. Año 29 – nº 1. pp 22-30.

Bishop, Marie-France y Lucile Cadet (2007) : *Las escrituras reflexivas en formación elemental y profesional ¿constituyen un género?*, en *Les cahiers THÉODILE* nº 7 .Enero de 2007 – páginas 7 a 32.

Goody, Jack (1979): *La raison graphique*. Les Éditions de Minuit. Paris.

Goody, Jack (1986) : *La logique de l'écriture*. Armand Colin, Paris.

Cabanne, J.-C. ; Bucheton, D. (eds.) (2002) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, PUF.

Chabanne, J.C. (2006): "Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves du primaire », en Molinié y Bishop (dir.) : *Autobiographie et réflexivité*, pp. 53-68.

Cohen, Liliana y Larramendy, Alina (2010): "El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido". Publicado en *anales*, en CD: XI Jornadas de Investigación y docencia de la escuela de Historia. II Jornadas Internacionales de enseñanza de la Historia. ISBN: 978-987-633-069-5 Salta 17, 18 y 19 de noviembre de 2010.

Lahire, Bernard (1993): *Culture écrite et inégalités scolaires*. Presses Universitaires de Lyon.

Lerner, D.; Levy, H.; Lobello, S.; Lotito, L.; Lorente, E.; Natali, N. (1997: *Práctica de la lectura, práctica de la escritura, Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Documento nº 4 de Actualización Curricular en Lengua. Dirección de Curriculum. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Lerner, Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México.

Lerner, D. (2002): *La autonomía del lector. Un análisis didáctico*. *Lectura y Vida... Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 23. Nº 3. pp 6 – 17.

Luchilo, Lucas (2002): *Los caminos de la Historia. La Argentina antes de la Argentina*. Editorial Altea. Buenos Aires.

Mellafe, R. (1965): *Problemas demográficos e historia colonial hispanoamericana*, Nova-Americana, París.

Olson, David (1995): *La cultura escrita como actividad metalingüística*, en Olson y Torrance (comps.): *Cultura escrita y oralidad*. Editorial GEDISA. Colección LEA. Barcelona, España.

Olson, David (1998): *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Editorial GEDISA, colección LEA. Barcelona, España.

Reuter, Yves (2006): *À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion*, en PRATIQUES n° 131/132. Metz – Francia. Diciembre de 2006.

Ricardou, Jean (1989) : « Écrire à plusieurs mains », en PRATIQUES n° 61, Metz, Francia, marzo de 1989.

Pellicer, Alejandra (2006): *Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenidos históricos. Estudio psicolingüístico con alumnos de educación básica. Lectura y Vida. Año 27 – N° 3 – pp. 16-27.*

Sánchez Albornoz, N. (1977): *La población de América Latina. Desde los tiempos precolombinos al año 2000*, Alianza Editorial, Madrid

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992): *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*, en INFANCIA y APRENDIZAJE n° 58.

Todorov, T. (2003): *La Conquista de América, el problema del otro, Siglo XXI, Méjico. (Primera edición en francés en 1982).*

Torres, Mirta y Larramendy, Alina (2009): *“El papel de la lectura y la escritura en la construcción de conocimiento histórico”. XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia. 28 al 31 de octubre de 2009. Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Humanidades, Centro Regional Universitario Bariloche, San Carlos de Bariloche, Argentina. Publicada en CD de las Jornadas.*

Torres, Mirta (2008): *“Leer para aprender historia: El lugar del texto en la reconstrucción de un contenido”. Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura. Año 29, N° 4, diciembre 2008. Buenos Aires. Argentina. (pp.20-29)*

Vigotsky, Lev (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. CRÍTICA. Grupo editorial Grijalbo. España.*

Anexos

Transcribimos a continuación la versión final, pasada en limpio por los alumnos, de los textos producidos por los dos grupos analizados:

Anexo 1: Producción de Lucía, Maia y Amanda.

La conquista de América

Todos sabemos que los europeos vinieron a América par apoderarse de las tierras y de las riquezas de los aborígenes. Para poder lograrlo arrasaron con la población de los aborígenes de diversas maneras.

Los conquistadores también influyeron en su cultura y en su religión. Algunos grandes grupos como los Aztecas y los Incas se resistieron pero terminaron bajo el dominio de los españoles.

Los españoles impusieron el catolicismo mediante bautismos masivos y una gran iniciación en los principios del cristianismo.

Para los españoles los aborígenes eran nada más que el objeto de sus deseos y sus intenciones.

Todos los historiadores estaban de acuerdo en que las enfermedades eran la principal causa y que se “contagiaron” con más facilidad porque no tenían barreras inmunológicas ni defensas biológicas.

Algunos pensaban que las enfermedades no estaban relacionadas con:

** Los trabajos forzados*

** Las malas condiciones de trabajo y de vida*

** La mala alimentación y las requisas de alimento*

** La esclavización con traslados*

** Algunos factores psicológicos como los suicidios, el alcoholismo y el descenso de natalidad, les hizo perder el “entusiasmo vital” y por eso se podían enfermar y luego morir mas fácil.*

Anexo 2 - Producción de Joaquín y Agustín

Conquista de América

La invasión europea en América fue una catástrofe para los pueblos que habitaban ahí. Muchos pueblos importantes como los Aztecas y los Incas disminuyeron su población debido a la cantidad de muertes que se produjeron.

Un factor por el cual se produjeron tantas muertes fueron las enfermedades.

Pero esto está relacionado con que los alimentaban mal, los hacían trabajar obligatoriamente en condiciones muy duras, y en esto también influían los factores psicológicos.

Los aborígenes habían desarrollado defensas para sus enfermedades, pero no para las que traían los españoles.

Algunas enfermedades que trajeron los conquistadores fueron: al sarampión, la gripe y el tifus, que después de un tiempo se convirtieron en epidemias.

Por todo esto algunos aborígenes perdieron el entusiasmo vital, y en algunos casos llegaron al suicidio.

Esto dejó a la sociedad aborígen en un estado muy deteriorado.

Pero, ¿por qué los españoles no se enfermaron tanto como los aborígenes?

Es porque los españoles se alimentaban bien, descansaban y tenían remedios para combatirlas.

En conjunto, esto los hacía estar bien pero en algunos casos se murieron.

Estructura genérica de la Discusión de artículos de investigación en el área de las Ciencias Agrarias

Estela Inés Moyano

Universidad Nacional de General Sarmiento

Introducción

Desde hace ya varias décadas, en el ámbito de la lingüística se ha producido gran cantidad de información sobre el artículo de investigación como género discursivo propio de la actividad científica. Tanto desde los estudios retóricos como desde la corriente denominada Inglés para Fines Específicos (ESP), han sido exploradas la estructura global del artículo (Bazerman, 2000; Swales, 1990) así como la de algunas secciones, entre ellas, la Discusión (Peng, 1987; Hopkins y Dudley-Evans, 1988; Holmes, 1997), con la finalidad explícita de aportar información para su enseñanza.

Se denomina Discusión al último apartado del artículo de investigación con estructura canónica, identificada esta con la sigla IMRD (Introducción ^ Métodos ^ Resultados ^ Discusión). En la Discusión, se construye el razonamiento para arribar a las conclusiones del artículo, tomando como punto de partida los resultados obtenidos y registrados en el capítulo correspondiente. En esta sección se explican los resultados esperados y los inesperados así como las tendencias encontradas; se determinan su coherencia o sus contradicciones en función de los objetivos de la investigación; se establecen relaciones causales y se señalan las limitaciones de su valor. Asimismo, se ponen en relación los datos obtenidos con la teoría y con los hallazgos de otros investigadores y se anticipan las objeciones de los lectores, miembros de la misma comunidad disciplinar, a fin de desarticularlas. La sección Discusión se constituye, así, en una suerte de respuesta a las hipótesis de la investigación formuladas en la Introducción. En consecuencia, no puede estudiarse de manera independiente sino, aunque manteniendo cierta independencia por sus propósitos específicos, como parte del artículo completo en el que cumple una función.

Hopkins y Dudley-Evans (1988) abordaron el estudio de la Discusión de artículos de ingeniería y

tesinas del área de la biología con el propósito de describir su “organización lógica”, es decir, “los patrones estructurales que dan coherencia al texto completo”, identificando porciones de texto denominadas movidas o movimientos (moves) con funciones diferentes que pudieran ser etiquetadas teniendo en cuenta el propósito del hablante. Las movidas, que puede decirse construyen en el discurso las actividades que un investigador lleva a cabo para hacer su aporte al conocimiento disciplinar, tienen en el texto la extensión de una oración o de unidades menores (Holmes, 1997).

Hopkins y Dudley-Evans (1988) establecieron para la Discusión un patrón organizacional cíclico (Belanger, 1985 citado por Swales, 1990), con una única movida obligatoria iniciadora de cada ciclo, denominada Resultado (Statement of Results). El total de movidas identificadas fue de 11, aunque señalaron que el listado no debe ser considerado exhaustivo. En el Cuadro 1 se puede observar el ciclo -unidad de organización compuesta por movidas obligatorias y opcionales- que con más frecuencia encontraron en artículos publicados en actas de conferencias internacionales en el campo explorado. Otras movidas encontradas fueron Resultados Inesperados, Explicación de Resultados no Deseados, Justificación de Futuros Estudios.

Cuadro 1: Ciclo más frecuentemente encontrado en la Discusión de artículos publicados en actas de congresos internacionales en el área de irrigación y drenaje. (Hopkins y Dudley-Evans, 1988).

Resultados similares fueron encontrados por Peng (1987) para Discusiones de artículos en ingeniería química y por Holmes (1997) en artículos de historia, ciencias políticas y sociología. Estos autores han podido mostrar la gran variedad de combinaciones que presentan estos textos no solo entre disciplinas sino al interior de ellas. Para artículos en español se encontraron resultados similares en diferentes disciplinas, como lingüística en un estudio comparado con artículos en alemán (Ciapuscio y Otañi, 2002), ciencias experimentales (Puiati de Gómez, 2005) y un corpus breve de 10 artículos de ciencias agrarias (Moyano, 2002). En este último caso, se reconocieron 14 movidas diferentes con ciclos muy variables, como se muestra en el Cuadro 2.

Si bien esta metodología para la descripción ha resultado un gran avance para la comprensión de la lógica de las Discusiones de los artículos de investigación, los resultados presentan todavía un alto grado de dificultad para ser utilizados con fines pedagógicos. Es así que en este trabajo se pretende avanzar en alcanzar un grado de generalización mayor, que permita identificar una lógica discursiva explicable en el nivel de género que, si bien considere elaborar una explicación de mayor abstracción, lo haga teniendo en cuenta una interpretación semántica que se vincule con la construcción del campo o contenido experiencial del texto así como de los contenidos interpersonales.

Cuadro 2: Ciclos de movidas identificadas en artículos de investigación en ciencias agrarias (Moyano, 2002)

En la teoría estratificada de contexto desarrollada en el marco de la lingüística sistémico-funcional

(LSF), el concepto de género se define pragmáticamente como un proceso social llevado a cabo en un ámbito específico de una cultura dada; y más técnicamente, desde una perspectiva semiótica, como configuración particular de significados del campo, el tenor y el modo del discurso (Martin & Rose, 2007; 2008). Los textos, como unidades de intercambio lingüístico, realizan los géneros a través de la lengua, mediante recursos que construyen los significados experienciales, interpersonales y textuales. Cada género –que persigue una meta o propósito social determinado- tiene componentes relativamente estables y predictibles denominados pasos (stages), que se articulan para lograr la meta o propósito global y se realizan como partes del texto. A su vez, pueden desplegar la construcción de significado mediante fases, segmentos menores de texto que se identifican por la co-ocurrencia de rasgos discursivos y pueden revelar la existencia de propósitos adicionales. Las fases son menos predictibles que los pasos pues dependen no solo del género sino también del campo del registro y, por lo tanto, presentan mayor diversidad entre instancias (Martin & Rose, 2007).

En un abordaje desde esta perspectiva, se pueden identificar en la Discusión de los artículos de investigación pasos y fases, entendiendo estas como componentes discursivos de mayor extensión que la oración que permitan, por un lado, explicar la función de cada movida en su co-texto y, por otro, reducir la diferencia de estructuración entre instancias en la descripción del género. Asimismo, se pueden identificar los sistemas del discurso que interactúan para construir significado en cada fase y explorar si esas interacciones o co-articulaciones se dan con alguna regularidad entre ejemplares del mismo género. Esta manera de analizar la Discusión supone considerar el artículo de investigación como un macrogénero, tal como ya lo ha hecho Hood (2010) al analizar la sección Introducción desde esta misma perspectiva teórica en diferentes disciplinas.

En este trabajo se analizan las Discusiones de cuatro artículos tomados de la Revista Argentina de Producción Animal, considerada de prestigio en el campo de las ciencias agrarias, indexada y que, por lo tanto, cumple con los requisitos de publicación con referato doble ciego. Los artículos fueron tomados al azar, con la única condición de que presentaran como parte de su estructura la sección Discusión diferenciada, seguida de Conclusiones como sección aparte.

Para el análisis de género en el marco de la LSF se requiere considerar los recursos discursivos relevantes en el texto, de manera de explicar cómo se produce la configuración de significados. Sin embargo, en este trabajo solo se presentará un análisis de la estructura genérica con apenas algunas menciones a los recursos lingüísticos por cuestiones de espacio, reservando para otra publicación los aspectos discursivos que justifican el análisis de la estructura. Aunque un análisis desde este marco teórico puede considerarse altamente predictable (Halliday, 1982), los resultados aquí presentados se tendrán como preliminares hasta poder presentar más elementos de prueba en otros niveles de análisis y/o confirmar los datos obtenidos en un corpus mayor.

Resultados del análisis

El primer artículo que tendremos en cuenta (AI1) se propone mostrar cómo la utilización de Pasto Miel en consociación de pasturas contribuye a solucionar el problema de la falta de verdeos de verano suficientes y adecuados en cuanto a su aporte nutritivo para las necesidades del ganado vacuno en la zona pampeana de la Argentina. En la Introducción, el artículo propone dos hipótesis: una teórica, que explica el comportamiento esperado de esta especie en la pastura y otra empírica, como anticipación de los resultados que se esperan obtener en el ensayo y que confirmarán también la hipótesis teórica.

Consecuentemente, la Discusión se organiza como una Justificación, con la proposición de una Tesis y la presentación de dos Argumentos, uno teórico y otro empírico, seguido de una Reiteración de la Tesis (Cuadro 3). El párrafo que funciona como Tesis atribuye los resultados obtenidos (la mayor producción de las pasturas) a la utilización de la consociación con Pasto Miel y clasifica este fenómeno como manifestación de un concepto general de la disciplina, la complementariedad temporal entre especies (para un análisis detallado, cf. Moyano, en prensa). Así, tal como lo señalaran Hopkins y Dudley-Evans (1988), el texto comienza con la presentación del principal resultado obtenido, pero aquí aparece vinculado a un concepto teórico que lo explica, con la función de iniciar la estructura argumentativa. Finalmente, en la Reiteración de la Tesis, se retoman reformuladas las hipótesis del trabajo planteadas en la Introducción.

Cuadro 3: Estructura argumentativa de AI1

¹Como se transcribe en el Cuadro, los Argumentos tienden a confirmar la Tesis apoyándose en elementos teóricos, datos construidos en el ensayo y explicados por la ausencia (1) o presencia (2) de forraje producido Pasto Miel según la época del año y la coincidencia con trabajos publicados por otros autores. Las relaciones causales están construidas como procesos (subrayado) y son externas, es decir que señalan relaciones entre fenómenos en el mundo exterior al texto.

¹ En primavera, la producción total de las mezclas no se vio afectada por la inclusión de Pasto Miel (Cuadro2), época del año en que las especies mesotérmicas se encuentran en su máxima tasa de crecimiento (Mazzanti y otros, 1992; Orbea y Carrillo, 1969).

² En cambio, durante el verano (Cuadro 3), la inclusión de Pasto Miel determinó un incremento en la producción de forraje por la expresión de su máxima tasa de crecimiento durante este período.

1 En primavera, la producción total de las mezclas no se vio afectada por la inclusión de Pasto Miel (Cuadro2), época del año en que las especies mesotérmicas se encuentran en su máxima tasa de crecimiento (Mazzanti y otros, 1992; Orbea y Carrillo, 1969).

2 En cambio, durante el verano (Cuadro 3), la inclusión de Pasto Miel determinó un incremento en la producción de forraje por la expresión de su máxima tasa de crecimiento durante este período.

En el capítulo Conclusiones, el artículo se limita a presentar una nueva reformulación sintética de los hallazgos del ensayo, señalando que de esta manera se confirman las hipótesis. Esta reformulación retoma, especialmente, lo señalado en el segundo argumento de la Discusión, descansando entonces en los resultados obtenidos como prueba para las formulaciones más generales (3)

³La presente experiencia confirma las predicciones de las hipótesis enunciadas ya que la presencia de Pasto Miel en las distintas pasturas evaluadas:

- Aumenta la producción de forraje total y en verano, mejorando la distribución de la oferta forrajera.
- No afecta, o lo hace levemente, la producción de las especies asociadas.
- Reduce la biomasa de las especies espontáneas de crecimiento estival.

²El artículo que consideramos a continuación (AI2) se inscribe abiertamente en una cuestión polémica en el marco de la disciplina. Aunque -según afirma el autor- muchos cuestionan el uso de inoculación bacteriana en los procesos de fermentación durante ensilaje de materiales forrajeros por no ser estrictamente necesarios, el artículo se propone como objetivo analizar nuevamente los efectos de su aplicación en silos de maíz y sorgo a fin de evaluar sus resultados así como los criterios para decidir la conveniencia de su uso. No se plantean hipótesis en la Introducción, pero se construye como expectativa del género la defensa de esta herramienta tecnológica.

En consecuencia, la Discusión se construye como una Justificación (Cuadro 4), aunque en esta oportunidad el autor incluye al inicio dos fases adicionales, como microgéneros que se articulan con ella (Martin & Rose, 2008; Eggins & Martin, 2003). El primero es un informe de evaluación de los materiales introducidos en los silos, que establece el punto de partida para el análisis de los resultados por comparación con las características de los materiales al finalizar el proceso. El segundo, un informe de evaluación de los resultados del ensayo, cuya primera fase presenta la metodología utilizada para esa evaluación. A través de este microgénero se cumple el primer objetivo del trabajo, que consiste en comparar los resultados de la conservación de materiales inoculados y sin inocular para sopesar las diferencias entre tratamientos. Tal como se esperaba según lo planteado en la Introducción, los diferentes tratamientos arrojan resultados sin diferencias estadísticamente significativas, lo que justificaría la posición general que considera innecesaria la aplicación de inoculantes bacterianos para mejorar la conservación de forraje ensilado.

³ La presente experiencia confirma las predicciones de las hipótesis enunciadas ya que la presencia de Pasto Miel en las distintas pasturas evaluadas:

- Aumenta la producción de forraje total y en verano, mejorando la distribución de la oferta forrajera.
- No afecta, o lo hace levemente, la producción de las especies asociadas.
- Reduce la biomasa de las especies espontáneas de crecimiento estival.

Cuadro 4: Estructura argumentativa de AI2

A partir de allí, el autor formula la Tesis de la Justificación, contraria a la posición de los productores tanto como de alguna literatura especializada, y presenta Argumentos para defenderla. Como puede observarse en el Cuadro 4, el autor se basa en los resultados obtenidos y en la referencia a otros autores. Los recursos lingüísticos utilizados, aunque no hay espacio aquí para considerarlos en detalle, son fundamentalmente la concesión para la construcción de una lectura de los datos diferente de la que el autor atribuye a su audiencia y la construcción de relaciones causales externas (prueba) entre los datos y esa lectura alternativa, construidas a través de procesos relacionales simbólicos (“Estos resultados sugieren...”, “La mayor relación... indica...”) que pueden glosarse como “estos datos permiten decir que...” (Halliday, 2004). El tercer Argumento, finalmente, se relaciona con la evaluación de los criterios adicionales para decidir la conveniencia de la aplicación de inoculantes, basada en la referencia a otros autores, como cita de autoridad.

Finalmente, en el capítulo reservado para las Conclusiones, se presenta una síntesis esquemática del artículo que repite la estructura argumentativa. En primer lugar se plantea nuevamente la cuestión polémica, y si bien se deja implícita la Tesis, a continuación se hace una evaluación de los resultados como Argumentos y se termina con la propuesta de Recomendaciones para investigaciones futuras que confirmarían la posición adoptada, como paso adicional del género, frecuente en los artículos de investigación (Cuadro 5).

Cuadro 5: Estructura de la sección Conclusiones de AI2

El AI3 se orienta a la resolución de un problema de la producción de pasturas: el control de una maleza que produce una enfermedad crónica en el ganado. Así, se propone como objetivo analizar el efecto combinado de dos recursos ya explorados por separado en la literatura: el corte de la maleza y el uso de herbicidas aplicado con dos técnicas diferentes para determinar cuál de ellas tiene mejores resultados de control. Como hipótesis del trabajo se plantea en la Introducción que el corte producirá un efecto en las plantas que incrementará la eficiencia de los herbicidas en el control de la maleza y que la aplicación localizada del agroquímico será la más efectiva. Ambas afirmaciones se basan en estudios de otros autores en el mismo campo.

En la Discusión, el trabajo se centra en argumentar sobre el efecto del corte. Se trata de probar la Tesis de que el mejor resultado de las aplicaciones de herbicida sobre las parcelas en las que se efectuó el corte se debe precisamente a ello y no a otro factor. La cláusula inicial, como resultado principal del ensayo, explica el mayor efecto del herbicida en las parcelas con corte como consecuencia probable del efecto de éste sobre las plantas de la maleza (menor cantidad de yemas activas en menor extensión de tallo). A partir de allí, se retoma la hipótesis del trabajo como Tesis de la Justificación: el corte produce una condición que favorece la acción de los herbicidas sistémicos, dado que estos ingresan a la planta y recorren el tallo hasta las hojas sobre las que actúan, de manera que a menor distancia recorrida tendrían mayor efecto. Esta explicación del modo de acción de los herbicidas forma parte también del

primer Argumento, cuya formulación se imbrica con la Tesis en el texto, como intenta mostrarse en el Cuadro 6.

A continuación, se presentan otros dos Argumentos: el primero se basa en los resultados de las parcelas control, de acuerdo con la metodología de ensayo; el último se centra en otro de los efectos del corte, también registrado como resultado. Todos ellos se fundamentan en la referencia a otros autores así como en los conceptos y relaciones consolidados en las disciplinas en juego, de manera que pueden funcionar como explicación a través de lo que en la teoría de la Valoración se considera asunción o posición declarada abiertamente (*bare assumption*) (Martin & White, 2005) y que suponen el consenso de la audiencia. Así, los argumentos para sostener la Tesis en AI3 están constituidos por los resultados del ensayo explicados a través de conocimientos ya aceptados y por la coincidencia con lo encontrado y explicado por otros autores en trabajos publicados y, por lo tanto, legitimados en el marco disciplinar.

Cuadro 6: Estructura Argumentativa de AI3

Las Consideraciones Finales de AI3 funcionan como Conclusión. En ellas se retoman las hipótesis planteadas en la Introducción, esta vez como afirmaciones que se han probado a través del análisis de los resultados. En este trabajo, estas afirmaciones (*cursiva*) están acompañadas por una síntesis de los Argumentos desarrollados en la Discusión (*subrayado*), a la que se suma, ahora sí, la explicación de los resultados obtenidos en relación con la comparación de distintas formas de aplicación del herbicida (4).

³⁴El corte de las plantas de duraznillo blanco es una alternativa que favorece el modo de acción de los herbicidas sistémicos, ya que determina una población de individuos uniformes en tamaño, a la vez de aumentar la relación hoja/tallo que genera una mayor receptividad e ingreso del herbicida en la planta. [...]

Los tratamientos químicos aplicados con equipo de sogas resultaron ser los de mayor eficiencia, [...]. Es probable que con esta forma de aplicación se deposite sobre el duraznillo blanco una mayor concentración del herbicida por unidad de superficie, lo cual determinaría un mayor ingreso del principio activo a la planta, sin afectar el tapiz vegetal del pastizal natural.

Finalmente, hay artículos en este campo del saber que no construyen la Discusión como Justificación sino en ciclos de Explicaciones (secuenciales) de resultados, de manera similar a la estructura cíclica reconocida por Hopkins y Dudley-Evans (1988).

4 El corte de las plantas de duraznillo blanco es una alternativa que favorece el modo de acción de los herbicidas sistémicos, ya que determina una población de individuos uniformes en tamaño, a la vez de aumentar la relación hoja/tallo que genera una mayor receptividad e ingreso del herbicida en la planta. [...]

Los tratamientos químicos aplicados con equipo de sogas resultaron ser los de mayor eficiencia, [...]. Es probable que con esta forma de aplicación se deposite sobre el duraznillo blanco una mayor concentración del herbicida por unidad de superficie, lo cual determinaría un mayor ingreso del principio activo a la planta, sin afectar el tapiz vegetal del pastizal natural.

Pero como se ha mostrado (Cuadro 2), la secuencia de las diferentes movidas identificadas en artículos de ciencias agrarias no es siempre la misma y es necesario para el análisis encontrar su lógica, entender cómo esta cumple una función en la construcción de explicaciones causales de los resultados más relevantes. Cuando no se trata de argumentar a favor de una Tesis, la organización del texto presenta fases que tienen por propósito la explicación acerca de cómo o por qué se producen los resultados, mientras en otros casos acerca de sus efectos. La coincidencia con resultados obtenidos por otros autores parece legitimar los propios, sobre todo si se tiene en cuenta la construcción de conocimiento vertical de la disciplina, en la que los datos obtenidos en la investigación aportan evidencias para una formulación general (Maton, 2007; Muller, 2007). En otras ocasiones, los datos de otras investigaciones pueden funcionar como causa interna para la explicación de los propios datos.

En AI4, por ejemplo, los autores se proponen como objetivos de un ensayo analizar el efecto de distintos grados de severidad de defoliación sobre la acumulación de forraje y la permanencia a lo largo del tiempo de dos cultivares de una misma especie en una pastura. La Discusión retoma lo que, evidentemente, los autores consideran como resultados más relevantes, teniendo en cuenta también otras variables, como la producción en diferentes épocas del año.

Así, el texto se organiza en fases que, coincidentes con la organización en párrafos, recorren las variables anunciadas en Materiales y Métodos: acumulación de forraje, cobertura del suelo, densidad de tallos e Índice de área Foliar (IAF), características de las raíces y su acumulación de reservas, atendiendo a los objetivos formulados en la Introducción en un ordenamiento cuyo criterio no resulta evidente para el analista (Cuadro 7). Cada fase se inicia con la presentación del efecto de unas variables sobre otras o con resultados de comparaciones entre dos cultivares de una misma especie, seguidas en algunos casos de la explicación de sus causas (1, 3, 4, 5, 6) o de la referencia a coincidencias con los resultados obtenidos por otros autores en ensayos con la misma u otras especies (2, 3, 7, 8). En algunos casos, la explicación se basa en observaciones directas (a campo) de las respuestas de las plantas del cultivo (4).

Cuadro 7: Estructura como serie de explicaciones secuenciales en AI4

Así, el trabajo aporta a la acumulación de datos sobre el comportamiento “local” de las especies en observación, que permitirán, posteriormente, avanzar sobre generalizaciones que fundamenten decisiones para su manejo. No hay hipótesis ni razonamiento, sino tal como se anuncia en la Introducción, acumulación de información sobre el comportamiento de estas especies bajo las condiciones evaluadas y la comparación entre dos cultivares, probablemente para señalar las ventajas de uno sobre otro. Esto se ve confirmado por las conclusiones, que se organizan como respuesta a los objetivos del trabajo, presentando una síntesis de la información obtenida, omitiendo los datos numéricos y destacando las comparaciones, como se ejemplifica mediante el último párrafo del artículo⁵⁴

⁵⁴ La concentración de carbohidratos no estructurales fue afectada por el cultivar y, en menor medida, por el manejo de la defoliación. El cv. Redland II tiene con respecto al cv. El Sureño INTA, mayor capacidad para almacenar reservas en raíces, lo cual puede contribuir a su persistencia en el norte de la provincia de Buenos Aires.

Reflexiones finales

Tanto para la enseñanza de la escritura como de la lectura de textos disciplinares, es imprescindible generar conocimiento sobre sus características, tanto en el nivel de la estructura genérica como de los recursos discursivos. En este trabajo se ha intentado, a partir de los avances producidos en la tradición lingüística de diferentes corrientes, avanzar en la caracterización de la sección Discusión del Artículo de Investigación. Para ello, se abordaron textos del campo de las ciencias agrarias en el marco de la teoría de Género, Registro y Discurso desarrollada en el marco de la LSF.

Así, se encontró como estructura dominante para esa sección en el campo explorado la que corresponde a la Justificación, género que en diferentes campos se caracteriza por presentar una Tesis seguida de un número indefinido de Argumentos constituidos por razones o pruebas para sostener una afirmación y, finalmente, la Reiteración de la Tesis. En el artículo de investigación es frecuente encontrar como paso adicional las Recomendaciones, que pueden orientarse a estudios futuros o a aplicaciones del conocimiento desarrollado. Así, la sección Discusión se presenta como un microgénero orientado a desarrollar un razonamiento que, a partir de los resultados del estudio realizado, confirme las hipótesis planteadas. Cada instancia textual, sin embargo, presenta características peculiares en la organización de la estructura, que van desde la elipsis de la Tesis por estar planteada como hipótesis en la Introducción hasta la introducción de microgéneros articulados con la Justificación para lograr propósitos adicionales.

Se hace necesario también el análisis de los recursos discursivos utilizados para demostrar a partir de las selecciones lingüísticas en los diferentes estratos textuales los hallazgos en el nivel de género. Asimismo, para dar cuenta de la manera como se realizan en el texto las funciones discursivas previstas, como la explicación de resultados esperados e inesperados o la negociación con los lectores, miembros de la comunidad científica, o del diálogo con los textos del campo que precedieron el que se analiza. Ha debido dejarse de lado esta descripción por falta de espacio, pero puede decirse que el análisis en este nivel ha confirmado las hipótesis sobre la estructuración aquí formuladas.

Uno de los textos del corpus analizado presenta características diferentes, que presumiblemente se darán en una proporción similar en el universo de análisis. Se trata de Discusiones que no argumentan a favor de hipótesis sino que explican los principales resultados obtenidos. Se trata de series de explicaciones secuenciales que presentan causas y efectos de los datos obtenidos, valiéndose de la información teórica, de datos producidos por otras variables en el mismo ensayo o de datos de otros autores.

Es probable que la elección entre las diferentes opciones genéricas se vincule en cada texto con el tipo de investigación de que se da cuenta en el artículo en cuestión, ya sea de trabajos de tipo exploratorio o de experimentos que se propongan probar una posición frente a una cuestión polémica o un resultado esperable de acuerdo con las previsiones realizadas antes de llevar a cabo en ensayo.

Referencias bibliográficas

Bazerman, Ch. (2000) *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. Disponible en http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/ [Originalmente publicado en 1988 Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press].

Ciapuscio, G. y Otañi, I. (2002) *Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva*. RILL, Nº15. Tucumán, INSIL.

Eggs, S. y Martin, J.R. (2003) *El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional*. Revista Signos, 36(54), 185-205.

Halliday, M.A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social* [Traducción: Jorge Ferreiro Santana]. México: FCE.

Halliday, M.A.K. (2004). *The language of science*. Collected works of M.A.K. Halliday, 5, Edited by J. Webster. London: Continuum.

Hood, S. (2010). *Appraising Research. Evaluation in Academic Writing*. London: Palgrave Macmillan.

Hopkins, A. y Dudley-Evans, T. (1988) *A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations*. English for Specific Purposes, 7, 113-122.

Martin J.R. y Rose D. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd Ed. London: Continuum [2003].

Martin J.R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.

Martin, J.R. y White P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave.

Maton, K. (2007) *Knowledge-Knower Structures in Intellectual and Educational Fields*. En Christie, F. y Martin, J.R. (Eds) *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Continuum.

Moyano, E.I. (2002) *La sección 'Discusión' de artículos científicos en disciplinas relacionadas con la producción animal: estructura genérica*. En: María Marta García Negroni (Ed.). *Actas del Congreso Internacional "La Argumentación"*. Presidente de Honor: Oswald Ducrot. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires. Publicación en CD-ROM. ISBN 950-29-0714-0.

Moyano, E.I. (en prensa) *La Discusión de los artículos de investigación en el área de la agronomía: reconsideración de su estructura desde el análisis del discurso*. En: Barbara, L. y E.I. Moyano (Eds.). *Textos y lenguaje académico*.

Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español. Los Polvorines/San Pablo: UNGS-PUCSP.

Muller, J. (2007) *On Splitting Hairs: Hierarchy, Knowledge and the School Curriculum*. En Christie, F. y Martin, J.R. (Eds) *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Continuum.

Peng, J. (1987) *Organizational features in chemical engineering research articles*. *English Language Research Journal*, 1, 79-116.

Puati de Gómez, H. (2005) *El artículo de investigación científica*. En: Cubo de Severino, L. (Coord) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.

Swales, J.M. (1990) *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge:Cambridge University Press.

Textos del corpus de análisis

AI1. Acosta, G., Deregibus, A. y Zucchini, F. (1994) *Inclusión de pasto miel (*Paspalum dilatatum* Poir) en pasturas: 1. Efecto sobre la producción forrajera*. *Rev. Arg. Prod. Anim.*, 14 (3-4): 175-185.

AI2. Jaurena, J. (2008) *Contribución de la inoculación bacteriana a la fermentación de silajes de planta entera e maíz y sorgo*. *Rev. Arg. Prod. Anim.*, 28 (1): 21-29.

AI3. Bertín, O.D. y Cepeda S. (2007) *Defoliación y control químico de duraznillo blanco (*Solanum glaucophyllum*) en pastizales naturales*. *Rev. Arg. Prod. Anim.*, 27: 67-158

AI4. Sheneiter, O; Fontana, S; Andrés, A. y Rosso, B. (2006) *Efecto del manejo de la defoliación sobre la acumulación de forraje y persistencia de dos cultivares de *Trifolium pratense**. *Rev. Arg. Prod. Anim.*, 26:11-21.

Anexos

C I C L O	MOVIDAS
	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados • Referencia a investigaciones anteriores (Comparación) • Explicación de resultados • Ejemplificación • Deducción • Referencia a investigaciones anteriores (Apoyo) • Hipótesis • Recomendaciones

Cuadro 1: Ciclo más frecuentemente encontrado en la Discusión de artículos publicados en actas de congresos internacionales en el área de irrigación y drenaje. (Hopkins y Dudley-Evans, 1988).

AI	Secuencia de movidas
1	1 <3>* 3 4 6 3 1 5 3 1 3 2 1 2 3 1 2 3 1 2 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 8 10 <3>
2	9 <3> 1 3 2 <9> 4 <3 9> 4 <5> 1 <3> 2 <3> 2 5 <3> 1 2 1 2 1 2 5 2 <1> 8 2 12 3 12 <10> 14
3	9 <3> 1 2 1 2 1 2 1 2 1 3 2 1 3 9
4	3 6 3 1 4 2 3 2 <3> 5 1 <3> 2 3 2 3 1 2 1 12
5	6 3 1 2 <3> 3 2 1 3 4 <3> 3 1 2 1 2 3 2 12
6	1 3 2 <3> 3 2 1 2 1 2 1 2 10 3 1 2 3 <1> 3 1 <3> 2 <3> 1 2 1 2 1 2 1 2 <3> <1> 2 11 1 2 1 3 <1> 2 7 2 3 <1> 1 <3> 2 <3> 2 1 8 2 3 1 3 3 1 3 1 11 2 10
7	8 <1> 3 <3> 1 2 3 8 1 3 3 2 1 2 3 11 3 1 2 13 1 2 3 1 2 13 10
8	8 3 8 1 8 3 1 3 1 2 1 2 1 2 <3> 1 2 <3> 8 9 <3> 1 2
9	1 <3> 1 2 3 1 2 3 2 3 <3> 2 1 <3> 2 3 10 3 <1> 3 <3> 2 3 3 2 3 1 3 2 3 2 1 3 2 3 1 3 1 3 2 <3> 2 1 3 1 2 3 1 <3> 10
10	3 1 3 1 3 1 3 2 3 1 3 2 3 2 3 1 3 2 3 1 3 1 3 2 <3> 1 3 1 3 1 2 1 3 2 3 1 10

* El símbolo < > indica que la movida está subsumida en el que le antecede o en el que le sigue

Cuadro 2: Ciclos de movidas identificadas en artículos de investigación en ciencias agrarias (Moyano, 2002)

Tesis	La mayor producción anual de las pasturas que incluían Pasto Miel en sus mezclas (Cuadro 1) se debió al importante aporte de esta especie en un ciclo de crecimiento (estivo-otoñal) distinto al de las otras especies consociadas (inverno -primaverales) (Figuras 1 y 2). De este modo se establece una complementariedad temporal en los ciclos de crecimiento entre las especies meso y megatérmicas, que se distribuyen en el hábitat disminuyendo la posibilidad de competencia (por nutrientes, agua o luz).
Arg 1	Varios autores (Trenbath, 1974; Van der Bergh y de With, 1960, citados por el primero) sostienen que las especies de requerimientos muy similares tienden a no coexistir. [...] Así se comportaría el Pasto Miel en esta experiencia, ocupando un nicho térmico vacante... [...]. Es destacable esta complementariedad en el aumento del 30% en la producción anual de forraje [...]
Arg 2	La contribución de Pasto Miel en la producción de materia seca de las distintas mezclas es creciente desde mediados de primavera a principios de otoño (desde 30 al 90% del forraje disponible) (Figura 2). Esta contribución de Pasto Miel es coincidente con el perfil estacional de producción de forraje descrito por Mazzanti, Castaño, Sevilla y Orbea (1992). [...]
Reiteración Tesis	La mayor producción de forraje de las mezclas con Pasto Miel se explicaría por un uso más eficiente de los recursos ambientales disponibles (Carámbula, 1982). [...]

Cuadro 3: Estructura argumentativa de AI1

Informe de evaluación de MO	Los materiales originales presentaron en varios casos un contenido de materia seca inferior al óptimo deseable para ensilar estos cultivos...
Inf. Eval. Res.	
Método de análisis	La evaluación del proceso de ensilaje involucra aspectos relacionados con la conservación del material original y con el valor nutritivo del ensilado...
Evaluación	Los indicadores de la recuperación de la MS fueron muy buenos (no difirieron estadísticamente del 100% en ningún caso. [...] El perfil fermentativo de todos los silajes obtenidos para ambas especies y tratamientos puede calificarse como muy bueno en virtud de los valores de ...
Tesis	No obstante lo anterior, ambos cultivos mostraron respuestas positivas a la inoculación
Arg 1	En el caso de los silajes de planta entera de maíz se observaron diferencias a favor de los materiales inoculados, dado que si bien la producción total de ácidos y de AL no cambió, sí se registró un menor contenido de ácido acético [...] Estos resultados sugieren...[...] (Wooldford, 1984...). La mayor relación [...] también indica... [...] En el caso del silaje de planta entera de maíz, la inoculación induciría una fermentación más rápida, mejorando ligeramente las características fermentativas del...
Arg 2	En el caso de los silajes de sorgo, [...] a pesar de [...] los materiales que fueron inoculados lograron Ph plenamente satisfactorios... [...] Los resultados sugieren que...
Arg 3	Más allá de estos resultados... el uso de inoculantes bacterianos puede resultar en mejoras sobre la producción animal (Cleale et al, 1990). [...]

Cuadro 4: Estructura argumentativa de AI2

Cuestión polémica	Frecuentemente se discute la importancia de aplicar inoculantes bacterianos a los silajes de maíz y sorgo debido al escaso efecto observado en términos de pH de estabilización y concentración de NH_3 .
Arg 1	La aplicación de BAL en cultivos de sorgo mostraron efectos positivos, mostrando que se reduciría el riesgo de fermentaciones indeseables.
Arg 2	En el caso del silaje de planta entera de maíz, los resultados en general pueden asumirse como satisfactorios independientemente de la aplicación de BAL, pero hubo evidencias de que su aplicación mejoró el curso de la fermentación.
Recomendación	Estudios complementarios con monitoreo de las pérdidas de materia seca durante el ensilado y período postapertura, junto con el impacto de la inoculación sobre el consumo voluntario serían deseables para efectuar un análisis completo de los beneficios de los inoculantes bacterianos.

Cuadro 5: Estructura de la sección Conclusiones de AI2

Arg 1 (explicación del resultado como respuesta de la planta)	El menor PSH generado por duraznillo blanco en primavera en los tratamientos con corte probablemente se deba a un escaso número de yemas activas con capacidad de generar estructura foliar en una reducida longitud del tallo.
Tesis	Esta condición de la planta determinaría una relación hoja/tallo que favorece el modo de acción de los herbicidas sistémicos
Arg 1 (explicación del resultado por el modo de acción del herbicida)	ya que el principio activo del herbicida una vez ingresado en la planta debe recorrer una menor distancia hasta alcanzar los diferentes puntos de crecimiento y generar el efecto letal esperado.
Arg. 2	El caso contrario podría esperarse en las plantas que no fueron inicialmente cortadas. Esto supone que una fracción importante de la concentración del principio activo ingresado en la planta se pierde por la acción de algún proceso metabólico (García Torres y Fernández Quintanilla, 1991).
Arg. 3	También podría esperarse que el corte de las plantas haya tenido una marcada incidencia sobre la tasa de crecimiento de individuos de la población entre el inicio y el final de la experiencia. Esto se fundamenta en el hecho que la planta, al ser cortada en otoño, tiene menor capacidad de generar fotoasimilados ...[...] (Horowitz, 1972)

Cuadro 6: Estructura Argumentativa de AI3

1	La densidad de la población de tallos fue principalmente afectada por el cultivar y la época del año. En el primer caso, la mayor densidad [...] puede estar relacionada...
2	Red presentó mayores valores de IAF que Sur, especialmente cuando la defoliación se realizó en el estado de botón floral, lo cual coincide... (Scheneiter, 1994)
3	Las diferencias entre cultivares y la interacción cultivar por ciclo de producción en la acumulación anual de forraje de trébol rojo ha sido informada previamente (Scheneiter y Rosso, 2003). En términos generales, un cultivar de floración temprana y adaptado al ambiente como Sur tiende a...
4	La severidad, a diferencia del estado de desarrollo, afectó marcadamente la acumulación anual de forraje. De este modo, [...]. En este último caso, el cambio del porte de la pastura, de erecta a postrada, permite cosechar más forraje con defoliación severa.
5	En este ensayo, la defoliación en floración implicó una defoliación menos que en botón floral. Esto tuvo escaso impacto en la acumulación anual de forraje, desde que se ha comprobado que un número menor de cortes por año da lugar a una mayor acumulación anual de forraje en trébol rojo (De Battista y Costa, 1998; Wiersma et al., 1998).
6	Bajo el canopeo denso de primavera (en promedio se acumularon 3,3 tn MS/ha al momento de la defoliación), hubo [...]. En esta situación no cabe esperar relación alguna entre la tasa de acumulación y el área foliar remanente, como se observó en el presente experimento. [...]
7	En este experimento, la morfología del sistema radical se presentó variada y principalmente concentrada en los primeros 20 cm de profundidad. Aunque existe evidencia que un residuo alto luego de un corte contribuye al incremento ...
8	Varios trabajos en alfalfa evidencian que [...]. En este experimento, la defoliación en el estado de botón floral implicó dos cortes más ... [...]. Por el contrario, el efecto de la severidad coincide con las referencias previas...

Cuadro 7: Estructura como serie de explicaciones secuenciales en AI4

Comunicación científica en medios gráficos: la valoración de las novedades científicas y sus protagonistas

Susana Gallardo

Centro de Divulgación Científica

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales - Universidad de Buenos Aires

Introducción

La valoración de las novedades científicas en los textos periodísticos es un aspecto relevante de la comunicación pública de la ciencia, pues contribuye a la contextualización de la información (Alcíbar, 2004) y brinda elementos para que la audiencia no especializada pueda reconocer el significado de los hechos. Sin embargo, muchas veces, como ha señalado Fahnestock (1986), los medios masivos exageran la importancia o el valor de la información, por ejemplo, al enfatizar el carácter único, raro y original de los hallazgos, y apelan a la maravilla y a la utilidad. Desde esta perspectiva, la divulgación científica llega a asumir una función de “celebración”, colocando a la ciencia en un lugar fuera de toda crítica, frente a lo cual el público ajeno al ámbito científico podría encontrarse indefenso (Fayard, 1988).

En los medios gráficos de difusión masiva, los temas de ciencia son comunicados a través de noticias y artículos periodísticos, y la valoración de los hechos científicos se expresa en cada uno de manera diferente. En general, sólo los géneros de opinión suelen considerarse como necesariamente subjetivos, evaluativos y personales, mientras que los textos informativos, en particular las noticias o crónicas, tradicionalmente se han estimado como factuales y objetivos, bajo el supuesto de que la realidad puede ser observada y registrada sin sesgos.

La subjetividad en los textos ha sido abordada por diferentes corrientes lingüísticas. En particular, los procedimientos empleados por los hablantes para expresar actitud y emoción, así como para posicionarse en forma explícita respecto de sus enunciados y de sus interlocutores, han sido objeto de análisis por parte de la teoría de la evaluación o appraisal (Hunston & Thompson, 2003; Martin, 2003; Hood & Martin, 2005; Martin & White, 2005). Estos trabajos se han centrado especialmente en los re-

cursos para expresar afecto (emociones), formular juicios sobre las personas, y apreciaciones acerca de objetos o estados de cosas. En el caso del discurso periodístico, el análisis de los recursos evaluativos permite distinguir el modo en que se construye la voz de los autores en los diferentes subgéneros. En tal sentido, Iedema et al. (1994) han distinguido tipos de voz evaluadora en los textos periodísticos según el grado de subjetividad expresada, partiendo del supuesto de que la diferencia entre objetividad y subjetividad se basa en el grado de compromiso con el valor de verdad respecto de lo que se está afirmando, es decir, los distintos grados de certeza respecto del contenido informativo. Estos autores distinguen, por un lado, la voz del reportero, que se construye como impersonal y anónima y no expresa sentimientos ni pensamientos propios; la voz del escritor, que manifiesta sentimientos, apreciaciones y juicios de estima social; y la voz del comentarista, que ofrece juicios explícitos de orden moral. La voz del reportero es propia de los textos puramente informativos, como las noticias o crónicas periodísticas que dan cuenta de un hecho novedoso. En el otro extremo, la voz del comentarista se expresa en los artículos de opinión, donde la evaluación es más libre para manifestarse en todas sus categorías, tanto en los valores positivos como negativos. En el punto intermedio, la voz del escritor puede aparecer en los artículos informativos, que pueden profundizar e interpretar los hechos reportados en las noticias, incorporando los testimonios de otras voces.

Además de establecer distinciones entre las voces evaluadoras, también es importante considerar qué tipos de entidades son evaluadas en los textos. En efecto, mientras que en el discurso científico-académico se evalúan principalmente los hechos científicos (el método experimental, los resultados y las conclusiones propias o ajenas); en los textos sobre ciencia destinados al público general, también se evalúan los protagonistas de los hechos. Estas evaluaciones pueden ser realizadas por el periodista que firma el artículo (el locutor principal), o ser atribuidas a las fuentes de información consultadas. De todos modos, al afirmar una proposición, el hablante puede asumir diferentes grados de responsabilidad, mediante los recursos de la modalidad, y reconocer la existencia de posiciones alternativas. Por otra parte, cuando se trata de conocimiento especializado, la información gana en credibilidad si es atribuida a fuentes que son consideradas autorizadas y, por ende, creíbles o respetables, como es el caso de la voz de los investigadores en los artículos sobre ciencia.

El propósito de este trabajo es explorar la variación en los recursos evaluativos puestos en juego en noticias y artículos periodísticos acerca de hechos científicos que tuvieron una amplia difusión en los medios. Se exploran los procedimientos lingüísticos empleados para expresar afecto, juicio y apreciación, el tipo de entidades evaluadas y la correlación entre entidades evaluadas, tipo de evaluación y agente evaluador.

Marco teórico

Según la teoría de appraisal (Martin, 2003; Martin & White, 2005), a través de los recursos de la actitud, los hablantes atribuyen una valoración subjetiva a los participantes y los procesos, ya sea en relación con respuestas emocionales o con sistemas de valores culturalmente determinados. La actitud comprende tres subsistemas: el afecto (caracterización de los fenómenos en relación con la emoción); el juicio sobre el comportamiento humano; y la apreciación de objetos y productos en relación con principios estéticos y otros sistemas de valor social.

La expresión de afecto puede involucrar la propia reacción del autor (por ejemplo, mostrar asombro ante un hecho científico), o consistir en la atribución de una respuesta emocional a un participante del relato. En todos los casos, el afecto tiene el potencial de posicionar a la audiencia y provocar en ella una respuesta empática, predisponiéndola a legitimar la posición o el reclamo de ese participante.

Mediante el juicio se evalúa la conducta humana en forma positiva o negativa en relación con normas sociales, y se critica o se elogia, se condena o se alaba el comportamiento de personas o de grupos. Pueden distinguirse los juicios de estima social¹ y los de mandato social.² Estos últimos son de índole moral o legal, y se refieren a la veracidad o confiabilidad de una persona, y a la ética, lo socialmente correcto o incorrecto. Los juicios de estima social no tienen implicaciones legales o morales, se relacionan con lo que es admirable o criticable, e incluyen las nociones de normalidad y excentricidad; capacidad e incapacidad; y tenacidad (disposición de una persona para encarar tareas y responsabilidades) y el abandono o la renuncia. Juzgar una persona como capaz, o incompetente, implica una valoración de su habilidad para llevar a cabo una acción o alcanzar determinado resultado. Los juicios en el dominio de la tenacidad suponen un sistema social que juzga cierta disposición de las personas como admirable o despreciable: valiente, infatigable o cooperativo serían estados de ánimo valorados en forma positiva, y ser cobarde, obstinado y apático tienen valoración negativa. Esas valoraciones varían según el contexto. En el ámbito empresarial, que una persona sea juzgada como “hábil comerciante” puede ser positivo, pero en el terreno científico, ese juicio puede ser negativo e, incluso, entrañar sanción moral.

Por último, la apreciación comprende las valoraciones positivas o negativas sobre objetos, procesos y estados de cosas; incluye valores estéticos y también sociales. Estos últimos, que son los que se aplican a los hechos científicos que consideramos en este trabajo, se vinculan con las nociones de beneficioso, útil, significativo e importante, y sus opuestos. Mientras que el afecto es explícitamente subjetivo, el juicio y la apreciación no aparecen como la respuesta evaluativa del sujeto, sino como una propiedad de la entidad evaluada.

Las expresiones de actitud hacia las personas, objetos o situaciones pueden ser positivas o negativas, y pueden graduarse, ajustando su intensidad según una escala (Hood & Martin, 2005). Asimismo, la actitud puede expresarse en forma explícita, mediante ítems léxicos de valoración (nombres, adjetivos, adverbios), o estar implícita, de modo que el mismo contenido ideacional evoca o provoca en la audiencia un tipo de actitud. Por ejemplo, un hablante puede afirmar que una persona es incompetente, de este modo formula un juicio negativo explícito. Pero también ese hablante podría decir que esa persona

no puede resolver los problemas menores que se le presentan; así, esta información podría provocar en el destinatario un juicio negativo de estima social sobre la capacidad de la persona en cuestión. Todo ello en el supuesto de un consenso entre hablante y destinatario acerca de la relación entre la incompetencia y la dificultad para resolver problemas menores.

Por otra parte, los recursos evaluativos pueden analizarse desde la perspectiva dialógica, determinando la manera en que el emisor, al efectuar evaluaciones, se posiciona frente a su interlocutor, es lo que los investigadores de la escuela de Sidney designan como “compromiso” (engagement) y que se refiere a los significados por medio de los cuales los hablantes reconocen o ignoran la diversidad de puntos de vista puestos en juego por sus enunciados. En este sentido, se puede determinar si el autor, cuando efectúa una evaluación, da por sentado que el lector comparte su punto de vista, o si, por el contrario, anticipa que sus afirmaciones pueden generar oposición en el destinatario y, por ello, estima necesario ganar su adhesión.

Método

Teniendo en cuenta las categorías provistas por la teoría de la evaluación, aquí se realiza un análisis cualitativo de las expresiones valorativas en noticias y artículos periodísticos que informan sobre temas científicos, publicados en diferentes medios de difusión masiva.

El corpus se compone de 16 textos periodísticos publicados en los diarios Clarín, La Nación, Página 12, Infobae y Crítica, que tratan acerca de tres hechos científicos que fueron noticia en los principales medios internacionales:

1 - El desarrollo de una célula bacteriana controlada por un genoma sintetizado por métodos químicos. Se publicó en la revista Science el 21 de mayo de 2010, y fue comunicado para un público más amplio por el investigador responsable en un video, en la página web de la misma revista científica.

2. - La puesta en marcha del LHC, un súper acelerador de partículas, en el Centro Europeo de Investigación Nuclear, en Ginebra, Suiza. El hecho fue comunicado a la prensa por los mismos investigadores (marzo de 2010).

3 - El hallazgo e interpretación del esqueleto fósil de un primate de 47 millones de años de antigüedad en la revista científica Plos One (mayo de 2009). Los investigadores realizaron una exhibición del fósil en el Museo de Historia Natural de Nueva York.

Consideramos como noticias periodísticas los textos que aparecen en el cuerpo principal de los diarios, y dan cuenta de un hecho acontecido en un espacio y tiempo determinado. En el caso de la noticia científica, ésta consiste en la reformulación para un público general de una información que se comunicó previamente en una revista especializada dentro de la comunidad científica (Ciapuscio, 1993;

1997). Los componentes de la noticia, en términos de Van Dijk (1990), son: los titulares y el encabezamiento que brindan un resumen de los hechos principales, el contexto, los antecedentes o eventos previos, las consecuencias y reacciones, y los comentarios y evaluaciones. El resumen de los hechos principales consiste en la respuesta a las preguntas por qué, quién, dónde, cuándo, cómo y por qué.

Consideramos como artículos periodísticos los textos que aparecen preferentemente en suplementos especiales de los diarios y, muchas veces, en una fecha posterior a la publicación de la noticia sobre el mismo tema. Estos textos, menos restringidos por la urgencia de la novedad, no se centran en un hecho en sí, sino que profundizan en aspectos de un hecho o un fenómeno más general, por ejemplo, sus causas y consecuencias, o presentan los comentarios suscitados a partir del hecho o del fenómeno. La distinción entre estos dos subgéneros periodísticos no suele ser muy precisa en la bibliografía acerca del periodismo; y lo que siempre se recalca es la intención de mayor objetividad por parte de la noticia periodística (La Nación, 1997). No obstante, desde el análisis del discurso, algunos autores proponen que entre la noticia y el artículo no habría una distinción nítida, sino, antes bien, un *continuum* (Bonini, 2009).

La valoración de los hechos científicos en el paratexto

En el paratexto (titulares, volantas y copetes o resúmenes) de las noticias, se identifican ítems léxicos, como adjetivos y nombres que expresan apreciación positiva sobre el hecho científico (paso trascendental, hito científico, avance tecnológico), y entrañan también un juicio de estima social positivo sobre la capacidad de los investigadores. Las valoraciones positivas también son sugeridas mediante metáforas que, en función del conocimiento compartido, pueden despertar en la audiencia una respuesta emocional de asombro y atracción, así como apreciaciones de importancia y juicios de estima social sobre la capacidad. Cabe señalar que las metáforas (ver Tabla 1), que destacan rasgos salientes de los tres hechos y agregan connotaciones de espectacularidad, están construidas a partir de expresiones empleadas por los científicos en sus comunicaciones al público. En algunos textos, los periodistas emplean esas metáforas como si no fueran problemáticas; en otros, toman distancia de ellas, admitiendo la existencia de posiciones alternativas; y, en otros, finalmente, las objetan o rechazan.

Tabla 1: Hechos científicos y su representación

El hecho 1 había sido descrito por los autores del artículo original como “célula controlada por un genoma sintetizado químicamente”; sin embargo, el mismo investigador, ante el público general, habló de “célula sintética”, lo cual llevó a muchos periodistas a emplear expresiones como “célula artificial” y “vida artificial”. Mediante estos sintagmas nominales, los medios parecían asignar a los investigadores un poder capaz de crear vida; “capacidad” que ha sido un tópico de la literatura de ciencia ficción.

Respecto del hecho 2, los científicos bautizaron como la “partícula de Dios” a la entidad subatómica que constituye el fin último de sus investigaciones, y ello llevó a la expresión “máquina de Dios”

para designar al súper acelerador, asignándole un rol trascendente, y equiparándolo a una máquina del tiempo (otro tópico de la ciencia ficción), que es capaz de volver a los primeros instantes del universo. En cuanto al hecho 3, la expresión más empleada fue la de “eslabón perdido”, término que ya no tiene vigencia en el ámbito científico: se había aplicado originalmente para designar a aquellos fósiles que faltaban en los registros y que, de ser encontrados, serían la evidencia de estadios intermedios entre especies, por ejemplo entre el hombre y sus antepasados simios. Sin embargo, para el público general, el sintagma parece dar connotaciones de importancia a cualquier hallazgo paleontológico.

En estos textos, la metáfora, más allá de su utilidad para la explicación de contenidos científicos, parece cumplir más bien un rol persuasivo, aportando espectacularidad a los hechos, y destacando la importancia y pertinencia de la noticia. En los artículos que presentan una perspectiva crítica de los hechos, las mismas metáforas parecen sugerir significados diferentes. Por ejemplo, la frase “las delicias de la vida artificial” entraña cierta ironía, y podría sugerir, en este contexto, una valoración negativa. Asimismo la expresión “eslabón encontrado” supone que el fósil hallado no es el mentado eslabón perdido, del cual se descrea. En resumen, los titulares de las noticias explicitan y evocan valoraciones positivas, en cambio los titulares de los artículos parecen refutar esas valoraciones positivas introduciendo un signo negativo (ver tabla 2).

Tabla 2. Evaluación en los titulares

Valoración en los textos

En las noticias, los hechos científicos son evaluados en forma positiva, tanto en los titulares como en las primeras líneas; pero en los párrafos finales se introducen evaluaciones con signo negativo, aunque se observa variación entre los autores. En La Nación, la valoración negativa sólo aparece atribuida a las fuentes de información. En cambio en el diario Crítica los periodistas formulan valoraciones negativas sin atribución a las fuentes, asumiendo un mayor compromiso con sus afirmaciones.

Hecho científico 1: célula con genoma sintético

Las noticias que informan sobre el desarrollo de una célula bacteriana con genoma sintético, al resumir el hecho principal en el primer párrafo, introducen una frase que evoca la imagen del científico creando vida artificial, y de este modo le confieren al hecho una connotación trascendental. Esa referencia podría inducir en el público una reacción emocional de asombro; una apreciación positiva en términos de logro alcanzado; y un juicio de estima social positivo de capacidad. Veamos los fragmentos a continuación.

1. - Nunca un lugar común sonó tan apropiado para referirse a un avance científico: en un logro con reminiscencias de ciencia ficción, investigadores norteamericanos crearon lo que denominaron “bacteria sintética”. Los artífices de este expe-

rimento, que se publica en la edición de hoy de Science Express, son el célebre pionero del genoma humano y exitoso empresario, Craig Venter, y un equipo de 24 investigadores que recrearon sintéticamente el genoma de una bacteria, *Mycoplasma mycoides*, lo ensamblaron en una levadura y lo trasplantaron a otra bacteria, *Mycoplasma capricolum*, donde reemplazó al ADN nativo, tomó el control de la célula y comenzó a fabricar un nuevo conjunto de proteínas y dirigir su replicación. (La Nación, 21.05.2010)

En el texto de La Nación (ejemplo 1), la autora se refiere en forma explícita a la ciencia ficción; sin embargo, no se hace responsable del término “bacteria sintética”, que atribuye a los investigadores. Estos, por su parte, están presentados mediante juicios positivos de estima social de capacidad (artífices, pionero, exitoso empresario). En la noticia de Página 12, también hay un componente de intertextualidad, un recurso de ficción: se atribuye una frase bíblica al científico, asignándole en forma metafórica el poder divino de crear vida. Luego se enumeran las posibles aplicaciones, evocando una apreciación positiva de utilidad. Sin embargo, mediante la atribución a la fuente, el autor introduce una valoración negativa a través de metáforas (armas biológicas, amenazar), que provocan juicios de sanción social negativa en el dominio de la ética.

2. - “Creced y multiplicaos”, dijo el científico, y las bacterias, que él había fabricado, obedecieron. Así puede resumirse el trabajo que ayer, en la revista Science, anunció la producción de una bacteria viva cuyo material genético había sido íntegramente armado en laboratorio.[...] La importancia de la investigación está en que ahora que se sabe cómo fabricar vida, será posible inventarla; agregar nuevos ladrillitos para obtener, por ejemplo, bacterias capaces de elaborar biocombustibles. Tal es, precisamente, el principal propósito de los investigadores, que trabajan para su propia empresa comercial. Claro que, agregando otros ladrillitos, esos microbios “pueden convertirse en armas biológicas o amenazar la biodiversidad natural”, según una ONG internacional. (Página 12, 21.05.2010)

Cabe destacar que el diminutivo *ladrillitos*, empleado por el autor para una apreciación positiva de utilidad, aparece también en la cláusula siguiente, pero asociado con una valoración negativa, de peligro; no obstante, en este segundo caso, puede atenuar la valoración negativa, o tener un significado irónico: el empleo del diminutivo “*ladrillitos*” puede implicar que algo muy pequeño y sencillo es capaz de causar mucho daño.

En las tablas 3 y 4 se muestran ejemplos de expresiones evaluativas correspondientes al hecho científico 1, según los dos subgéneros y según el tipo de evaluador: ya sea el periodista o la fuente de información. En cuanto a los juicios, se observa que los periodistas efectúan juicios positivos de estima social sobre la capacidad de los investigadores, pero los juicios negativos son atribuidos a la fuente de información. Es en los artículos donde los periodistas efectúan, sin atribución a un especialista, juicios negativos de sanción social acerca de la veracidad de los protagonistas, y lo mismo con respecto a la evaluación de la comunicación de los hechos.

Tabla 3. Evaluación del hecho científico 1, según los géneros

Tabla 4. Evaluación de los protagonistas y de la comunicación del hecho 1.

Hecho científico 2: Súper acelerador de partículas

Las noticias acerca del súper acelerador valoran el hecho en forma positiva en la primera parte del texto, que es apreciado como colosal y faraónico, entre otras expresiones. El arranque de la máquina se describe como hito científico y proeza tecnológica, indicando importancia y también juicio positivo de estima social hacia los investigadores. Sin embargo, la valoración positiva se expresa principalmente mediante metáforas sugerentes, como “máquina de Dios”, que ya mencionamos, y otras como: gran señor de los anillos y verdadera máquina del tiempo, que entrañan referencias literarias. Otra entidad evaluada son las partículas subatómicas, que son descriptas como: los verdaderos protagonistas de esta hazaña. El bosón de Higgs, objetivo del experimento, se presenta mediante una metáfora religiosa: el santo grial de la física. En los párrafos finales, las noticias también introducen valoraciones de signo negativo sobre la comunicación del hecho, con críticas acerca de la metáfora para representar al acelerador, y también sobre la posibilidad de recrear el Big Bang. Estas valoraciones aparecen atribuidas a la fuente de información, en forma indirecta y directa, como se observa en el siguiente ejemplo:

3. - Aunque frecuentemente se dice que el LHC creará un Big Bang en miniatura, los investigadores aclaran que cuando los haces de protones chocan en realidad se reconstruyen las condiciones existentes no en el instante de la “gran explosión”, sino unas fracciones de segundo después. Dice Dova: “Reproducir el Big Bang es imposible. [La Nación, 31.03.2010]

En el ejemplo 3, la periodista introduce la aclaración de la investigadora, oponiendo el discurso científico autorizado (lo que sucede en la realidad) con el discurso de los medios (lo que se dice frecuentemente), que es rechazado mediante la negación.

Respecto de la expresión “máquina de Dios”, el diario Crítica introduce un paratexto (un recuadro) donde cuestiona el uso de la metáfora, que atribuye en forma exclusiva a los medios de difusión argentinos.

4. - El LHC sólo en Argentina se llama “la máquina de dios”. Ahí está, como si fuera una pintura cubista, la postal que de ahora en más se repetirá en los libros (y webs) de ciencia: el gráfico que muestra el choque de protones producido ayer en el interior del LHC, el experimento más grande de la historia, que entre sus apodos marketineros inventados para llamar la atención de desprevenidos cuenta con un giro lingüístico local, argentino: “máquina de dios”. Es curioso: el único país en el que se repite esta distorsión es la Argentina. En Europa, es simplemente LHC, sin ninguna necesidad de apelar a lo religioso o a lo fantástico. [Crítica, 31.03.2010]

En el ejemplo 4, las expresiones apodo marketinero y distorsión explicitan apreciaciones negativas y sugieren juicios de sanción social sobre la veracidad.

Desde la perspectiva de la respuesta emocional de los protagonistas del hecho, en todos los medios se les atribuye felicidad, actitud expresada en forma directa mediante lexemas (alegría), o sugerida por acciones como descorchar o brindar con champagne.

5. - “De repente, veíamos una luz que se perdía y decíamos «¡no, no puede ser!» -cuenta, con su habitual entusiasmo, la doctora María Teresa Dova, investigadora de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y responsable de la participación argentina en el proyecto del Centro Europeo de Investigación Nuclear (CERN, según sus siglas en inglés), exhausta después de haber pasado toda la noche y la mañana en su oficina siguiendo segundo a segundo, junto con sus becarios, lo que ocurría en las entrañas del acelerador-. Cuando finalmente vimos la línea recta que indicaba que los haces estaban en el rumbo correcto, saltamos de alegría.” [La Nación, 31.03.2010]

En el ejemplo 5, el relato de la investigadora expresa asombro y alegría. La periodista le atribuye entusiasmo (juicio de estima social positivo), y la describe como “exhausta”, sugiriendo que ha trabajado mucho (valoración de tenacidad).

Hecho científico 3: hallazgo de un esqueleto fósil

Este hallazgo paleontológico, al igual que los hechos científicos ya mencionados, es valorado en forma positiva en la primera parte de las noticias; la diferencia es que los periodistas no se hacen responsables de esas valoraciones y las atribuyen a las fuentes, como se muestra en el ejemplo 6.

6. - Se llama, simplemente, “*Ida*”. Bajo ese nombre está lo que la comunidad científica internacional consideró un hallazgo clave -tal vez el más importante en décadas para la paleontología- para entender la historia de la evolución humana. Clarín.com habló con el científico noruego Jørn Hurum, quien estuvo al frente del equipo que analizó los restos fósiles de este primate de 47 millones de años. “El descubrimiento de este ejemplar es como haber encontrado el arca perdida para los arqueólogos”, expresó. [Clarín, 24.06.2009]

En el ejemplo 6, se asignan apreciaciones positivas al hecho a través de ítems léxicos (clave, el más importante), pero en todos los casos hay una marca de atribución. En cita directa, el investigador responsable del estudio realiza una analogía que evoca la gran importancia del acontecimiento.

7. - La verdad es que es un buen regalito para el año de Darwin [...] A saber: la presentación en sociedad paleontológica de un fósil de 47 millones de años, al que, un tanto pomposamente, se proclamó como el “eslabón perdido” entre el hombre y el resto de los primates. [...] “Es una especie de piedra Rosetta, porque une elementos que antes no habíamos sido capaces de asociar.” “Este espécimen es como encontrar el Arca perdida.” “Este fósil probablemente estará en todos los libros de texto de los próximos 100 años”, dijeron los investigadores que estuvieron a cargo de la presentación. Arca perdida o piedra Rosetta puede quizá ser mucho, pero, aparentemente *Ida* es testimonio de un momento de la evolución anterior a aquel en que se separaron dos ramas de primates. [Página 12, 20.05.2009]

8. - Pero esta vez, los científicos fueron mucho más allá: decidieron pasar por alto el tradicional *modus operandi* y, en lugar de dejar que los periodistas se sintieran atraídos por la novedad y se ocuparan del resto, orquestaron una enorme operación mediática y de marketing en conjunto con canales de televisión -y en secreto- que no sólo asombra, sino que también desconcierta. [...] ¿Marcará el hallazgo del *Darwinius masillae* el aterrizaje del mercado -con sus intereses comerciales, sus estrategias corporativas, y su estilo de banalización- en los problemáticos territorios de la ciencia? [La Nación, 20.05.2009]

En los ejemplos 7 y 8, que pertenecen a artículos, se observan valoraciones negativas acerca de los investigadores y de la forma en que se comunicó el hecho. En 9, se cuestionan las metáforas empleadas pero se destaca la importancia del hallazgo. En 10, en cambio, aparecen expresiones negativas de afecto (asombro, desconcierto), y apreciaciones (operación mediática y marketing), que en otro contexto no serían negativas, pero sí lo son en el ámbito científico, pues, de hecho, provocan desconcierto.

Comentarios finales

Hemos observado que los textos de la prensa no sólo evalúan los resultados de la investigación, sino también al investigador y a la comunicación de esos hechos, con diferencias en los recursos evaluativos motivados por el género. En las noticias que comunican la novedad científica, las valoraciones positivas son realizadas en la primera parte del texto, y las negativas, en la segunda. Según las características del hecho, los periodistas pueden hacerse cargo de las valoraciones positivas en forma monoglósica o introducir alguna marca de dialogicidad, mediante el uso de comillas, o a través de una atribución explícita a otra voz. En cambio, las valoraciones negativas aparecen en todos los casos atribuidas a los especialistas.

En los artículos, en cambio, los periodistas se hacen cargo de las valoraciones negativas, incluso de los juicios de sanción social sobre los protagonistas. No obstante, esos juicios negativos tienden a realizarse en forma sugerida, mediante el recurso de la ironía. Mediante los juicios negativos, ya estén efectuados por la fuente de información en las noticias, o por los periodistas en los artículos, se sanciona a los investigadores que publicitan sus hallazgos o que emplean estrategias propias del mercado. De este modo se transmite una visión idealizada de la ciencia, y un ethos del científico como buscador de la verdad en forma desinteresada.

Creemos que el análisis de la forma en que los periodistas realizan la evaluación en los textos contribuye a caracterizar y a diferenciar dos subgéneros periodísticos, la noticia y el artículo informativo.

Notas

1 El término “estima social” es problemático porque entraña una valoración positiva y, por ende, puede parecer contradictorio hablar de estima negativa.

2 El término “sanción social”, que refiere a los juicios que implican una valoración moral (Martin, 2003), en una de sus acepciones tiene un significado negativo de pena o castigo. Dado que el juicio puede ser tanto negativo como positivo, aquí empleamos el término “sanción” sólo para la valoración negativa, y utilizamos “mandato social” para la valoración positiva.

Referencias

- Alcíbar, Miguel (2004). *La divulgación mediática de la ciencia y la tecnología como recontextualización discursiva*. *Anàlisi* 31, 43-70.
- Bajtín, M (1986). *Estética de la creación verbal*. Barcelona: Siglo XXI.
- Bonini, A. (2009) *The Distinction Between News and Reportage in the Brazilian Journalistic Context: A Matter of Degree*. En: Ch. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World*. Pp. 196-222. Fort Collins: The WAC Clearinghouse. <http://wac.colostate.edu/books/genre/genre.pdf>
- Ciapuscio, G. (1993). "Reformulación textual: el caso de las noticias de ciencia". *Revista Argentina de Lingüística*, 9(1-2), 69-116.
- Ciapuscio, G. (1997). *Lingüística y divulgación de ciencia*. *Quark, Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura* (7), 19-28.
- Fahnestock, J. (1986). *Accommodating Science. The Rhetorical Life of Scientific Facts*. *Written Communication* 3: 275-296.
- Fayard, P. (1988). *La communication scientifique publique*. Lyon: Chronique Sociale.
- Hood S. & J. R. Martin (2005). *Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso*. *Revista Signos*, 38(58), 195-220.
- Hunston S. & G. Thompson (Eds.) (2003). *Evaluation in Text*. New York: Oxford University Press.
- Iledema, R., S. Feez, & P. White (1994). *Media Literacy, Sydney, Disadvantaged Schools Program, NSW, Department of School Education*.
- La Nación (1997). *Manual de Estilo y Etica periodística*. Buenos Aires: Espasa Calpe Argentina
- Martin, J.R. (2003). "Beyond Exchange: Appraisal Systems in English", en: *Evaluation in Text*, Hunston, S. & Thompson, G. (eds), Oxford, UK, OUP.
- Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005). *The Language of Evaluation, Appraisal in English*. London & New York: Palgrave Macmillan.
- Oesterreicher, Wulf (1996). *Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología*. En T. Kotschi, W. Oesterreicher & K. Zimmermann (Eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid: Castalia.

noamérica (pp. 317-340). Frankfurt am Main: Vervuert; Iberoamericana, Madrid.

Van Dijk, T.A. (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.

White, P. R. R. (2003). *Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance*. *Text* 23(2), 259–284.

Corpus:

Hecho 1.

1. *Clarín*. 21.05. 2010. La “vida artificial”, un poco más cerca: crearon la primera célula sintética.
2. *La Nación*. 21.05.2010. Trascendental paso científico: crearon una célula sintética
3. *Página 12*. 21.05.2010. Fabrican ADN y crean la primera célula artificial: Vida creada en laboratorio
4. *Suplemento “Futuro”, Página 12*. 29.05. 2010. Pequeñas delicias de la vida artificial

Hecho 2.

1. *Clarín*. 31.03.2010. El mayor experimento de la historia. La “máquina de Dios” recreó el instante cero del Universo
2. *Infobae*. 30-03-10. La “Máquina de Dios” recreó el Big Bang
3. *Página 12*. 31.03. 2010. Un año y medio después del primer intento, funcionó con éxito el supercolisionador, que alcanza las energías más altas de la Tierra. Una máquina para mirar el fondo de la materia
4. *Crítica*. 31.03.2010. Tras 16 años de construcción y dos intentos fallidos. Chocaron los protones y el mundo no terminó

Hecho 3.

1. *Clarín*. 19.05. 2009. Presentan un fósil de 47 millones de años como el “eslabón perdido”
2. *La Nación*. 19.05.2009. Hallan un esqueleto clave en la evolución de los primates
3. *Página 12*. 20.05.2009. Un fósil de 47 millones de años, antepasado del hombre. En el año de Darwin, el eslabón encontrado
4. *La Nación*. 20.05.2009. ¿Llegó la ciencia Hollywood?

Tablas

Hecho	Expresión	Tipo de evaluación
1. Célula bacteriana con genoma sintético	bacteria sintética / célula artificial/ vida artificial	Afecto +: admiración. JES + capacidad. Apreciación +: importante
2. Arranque del acelerador de partículas	Máquina de Dios	Afecto +: sorpresa, admiración JES+capacidad. Apreciación +importante
3. Esqueleto fósil	Eslabón perdido	Apreciación +: importante, significativo

Tabla 1: Hechos científicos y su representación

Gén.	Medio	HC	Expresión	Tipo de evaluación
Noticia	Clarín	1	Anuncio de C. Venter: pionero en ... <u>La "vida artificial", un poco más cerca: crearon la primera célula sintética</u>	JES + Capacidad Aprec+ evoc./ Afecto+: asombro.
		2	El mayor experimento de la historia <u>La "máquina de Dios" recreó el instante cero del Universo</u>	Aprec+ importancia Aprec+ evoc.importancia JES+ capac Afecto: asombro.
		3	<u>Presentan un fósil de 47 millones de años como el "eslabón perdido"</u>	Aprec+ evoc. Importancia Atribución
	La Nación	1	Trascendental paso <u>Crearon una célula sintética</u>	Aprec+ import. Afecto: asombro. JES+ capac.
		2	<u>La "máquina de Dios" recreó los efectos inmediatos del Big Bang</u>	Aprec + evoc; JES+ capac Afecto: asombro
		3	<u>Hallan esqueleto clave en la evolución</u> Los restos [...] exhibidos como el descubrimiento "que cambiará todo".	Aprec.+ Importancia Aprec+ Importancia. Atribución
	Página 12	1	<u>Crean la primera célula artificial</u> Vida creada en laboratorio	Aprec + evoc importancia Afecto: asombro.
	Crítica	2	<u>Chocaron los protones y el mundo no terminó</u>	Dialógico: Objeción
	Artículo Página 12 Futuro	1	<u>Las delicias de la vida artificial</u> (hallazgo científico) pomposamente presentado como la creación de vida artificial, sobredimensionados por algunos y minimizados por otros.	Aprec – evocada. Ironía. JSS – veracidad
		2	Funcionó con éxito el supercolisionador <u>Una máquina para mirar el fondo de la materia</u> El experimento más grande y caro del mundo	Aprec.+: adecuado Aprec.+: importante Aprec.-: costoso
		3	En el año de Darwin, el eslabón encontrado	Aprec.+: adecuado

Tabla 2. Evaluación en los titulares

Género	Evaluable	Expresión	Tipo de evaluación
Noticia <i>L.Nación</i>	Periodista	Avance científico Logro con reminiscencias ciencia ficción	Aprec +. Explíc Aprec +. Exp y evoc
	Fuente	"Avance tecnológico de primer orden", "Logro importantísimo", "avance colosal", "Algo nunca visto", "Trabajo monumental", "éxito tecnológico", pero no es un cambio conceptual No es una célula sintética	Apreciación +. Aprec -. Evoc. Dialógico. rechazo
Artículo <i>Pág. 12</i>	Periodista	Ni más ni menos que un trasplante de material genético / Que el material funcione efectivam. es uno de los mayores logros del equipo	Aprec – Evoc JES+ expl. capacidad

Tabla 3. Evaluación del hecho científico 1, según los géneros

Género	Entidad	Expresión	Tipo de evaluación
Noticia. <i>L. Nación</i>	Protagonista	Artífice / célebre pionero y exitoso empresario	JES + capacidad Monoglosia
		"Está sobrevalorando su trabajo" "Venter exagera la relevancia de sus resultados "	JSS – evoc veracidad Heteroglosia: atribución
Artículo <i>Pág. 12</i>	Protagonista	- Juego de ciencia y negocios le sienta bien - hacer dinero era otra de sus pasiones / - Se mostró experto en difundir sus logros - sabe cómo lograr repercusión en medios - enorme capacidad para magnificar logros - los anuncios rimbombantes de Venter	JES – evoc. excéntrico JES+ capacidad Ironía. Evoca JSS – Veracidad [Es mentiroso]
	Comunic. del hecho	La idea (de vida artificial) atractiva e impactante, pero errónea / Hablar de vida artificial o de bacteria sintética resulta a todas luces excesivo / Se aleja totalmente de la realidad / De ninguna manera se puede afirmar que se creó una célula nueva	JES– Capacidad [Está equivocado] Dialóg: rechazo

Tabla 4. Evaluación de los protagonistas y de la comunicación del hecho 1.

El compromiso del escritor con el lector en los textos científicos en inglés

Lidia Aguirre

Universidad Nacional de Catamarca / Panel de Cátedra UNESCO

Introducción

La lectura y la escritura de textos científicos en la universidad abarcan diferentes géneros discursivos según el área temática o la especialidad, y según el grado de conocimientos disciplinares del lector o del escritor. La selección de los mismos dependerá de su relación con los intereses de los estudiantes, como así también de la posible aplicación de la información aportada por los textos a su carrera y a su posterior vida profesional.

El principal objetivo del discurso científico no es solo la presentación de información sino más bien la comunicación de las experiencias alcanzadas. La importancia de dicha comunicación no está únicamente en la satisfacción del escritor al verbalizar sus pensamientos, sino también en que la audiencia perciba con claridad el conocimiento brindado.

Según lo establecen Gopen y Swan (1990) “Los lectores no solamente leen, sino que interpretan”. Todo texto - no importa su extensión - puede tener distintos significados para lectores diferentes y aún para cada lector.

Para analizar el carácter persuasivo del discurso que usa el escritor, Tierney y otros (1983) sostienen: primero, que el lenguaje refleja una forma de comportamiento y, segundo, que la audiencia está obligada a interpretar, intuitivamente o a sabiendas, lo que se dice en el contexto de quien lo dice, encontrando así que está forzada a que su interpretación esté ligada al mensaje y a su creador. La primera afirmación está relacionada a la idea de que los actos lingüísticos están incluidos en el estudio de planes y acciones sociales –es decir que entender por qué alguien dice algo es crítico para interpretar el significado de lo que está diciendo. La segunda noción – de que la audiencia está obligada a interpretar lo que se dice en el contexto de quien lo dice – postula que el discurso solo es significativo en su contexto de situación, es decir, aquel en el cual se produjo el texto. Según Halliday (1985) esta noción es la que nos ayuda a entender por qué se dicen o escriben ciertas cosas en ocasiones particulares y qué otras podrían haberse dicho o escrito y no fueron producidas.

Para que la información pueda ser interpretada más fácilmente, el escritor debería considerar la

ubicación de su aporte al conocimiento en la estructura del texto. En general, los lectores tienen expectativas y una idea preestablecida acerca del lugar en que se encontrarán determinadas partes de la información y por lo tanto ejercerá un mejor control del grado de reconocimiento y énfasis que le dará al texto. Resulta esencial, por consiguiente, distinguir tema y rema. Tema es lo que el escritor elige como inicio para su mensaje y que por lo general coincide con información ya incluida en el texto o aquella que existe en el contexto familiar del lector. El tema le dice al lector lo que el escritor ha elegido como su punto de partida en el texto, como el comienzo de su mensaje y, por lo general, el lector puede reconocer esa información de sus propios conocimientos. Rema, dentro de la estructura del texto es aquella parte donde se desarrolla el tema y generalmente coincide con la información nueva para el lector. Si se altera este orden de tema/rema en la estructura del texto y de información conocida/nueva, el lector encuentra más difícil la interpretación del mensaje.

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta en la pedagogía de los géneros textuales, además de las consideraciones lógico-semánticas, es el manejo de la negociación de las relaciones sociales dentro de las normas de la comunidad de práctica en la que están insertos el escritor y el lector. Las comunidades de práctica en el ámbito científico están conformadas por profesionales, con diversos niveles de especificidad en cuanto al discurso que manejan ya que este puede ser compartido con otros profesionales en disciplinas similares (por ejemplo, biólogos, ingenieros agrónomos, químicos). En estos casos, puede haber reglas lingüísticas, retóricas y textuales que todos ellos conocen y usan. Así, el artículo científico mantiene partes establecidas: la introducción, la metodología, los resultados, la discusión y la conclusión. No obstante, los ingenieros agrónomos tendrán áreas más especializadas en cuanto a contenido, que solo serán compartidas por aquellos que tienen su misma formación académica y que aparecen en la prosa académica expositiva propia de los artículos de investigación de su campo de conocimiento (Johns, 1997).

La estructura del artículo de divulgación, por otra parte, comprende la entrada y la exposición. En la primera, se busca despertar el interés del lector por el tema abordado. Para ello, se recurre al suspenso, la sorpresa por algún dato inesperado, la novedad de la información, entre otros elementos. La exposición presenta el tema científico, y en ella se incluyen los antecedentes, los datos actuales, el descubrimiento y una conclusión o reflexión al final. En todos los casos se cita la fuente de la que se obtuvo la información, lo cual otorga mayor veracidad y seriedad al trabajo. Los párrafos, por lo general cortos, siguen esquemas que facilitan la interpretación del texto.

En el presente estudio, el objetivo es analizar cómo se posiciona el escritor y su trabajo en relación con sus lectores dependiendo del género elegido: artículo de investigación dirigido a los pares, es decir a la academia que marca los avances de la ciencia, o artículo de divulgación dirigido a un público más general.

Metodología

Se analizan 4 (cuatro) textos de ambos géneros en las ciencias agrarias (agronomía y paisajismo) destacando las selecciones lingüísticas para negociar y construir el compromiso con el lector y que marcan las diferencias entre ambos géneros.

Los artículos de investigación seleccionados son claros ejemplos de la estructura propia de este género discursivo: la información es presentada con exactitud, destacando los procedimientos llevados a cabo, con un vocabulario eminentemente técnico, realizando inferencias con precaución a partir de los datos recolectados. Sin duda, es un discurso exclusivo para los miembros de la misma comunidad de práctica que conocen la metodología especializada y pueden advertir el significado de los resultados alcanzados.

Por el contrario, los artículos de divulgación se dirigen a un público más general cuyo interés es solamente estar actualizado acerca de los avances científicos pero que no están familiarizados con el lenguaje especializado ni conocen a fondo el lenguaje científico. Tampoco esperan alta precisión en los datos ya que estos artículos están elaborados para personas con diferentes intereses, que no necesitan alcanzar un alto nivel de abstracción y detalle de cómo se lograron determinados avances científicos; más bien están interesados en sus resultados.

El artículo científico “Montane meadow (pradera montana) change during drought varies with background hydrologic regime and plant functional group”, escrito por Diane Debinski de la Universidad Estatal de Iowa en Estados Unidos junto con otros investigadores, comienza con el siguiente párrafo:

Climate change monitoring, analyses, and predictions rarely consider heterogeneity at the field or plot scale. Yet climate sensitivity must vary considerably within landscapes, because both microclimate and organismal response to climate vary within landscapes. Understanding the potential for heterogeneity in climate responses is essential in the process of understanding climate responses overall. In the western United States, one of the most important environmental issues is that of recurring drought (Cook et al. 2007), so there is much interest in how global climate change may affect water availability at the regional to local scale.

Más adelante se expande:

... Montane meadows of the GYE exist in a predominantly arid environment and are arrayed along a hydrological gradient (hydric to mesic to xeric) with their boundaries defined by soil type, soil moisture, and disturbances such as herbivory and fire (Marston and Anderson 1991).

Se puede observar en esta introducción cómo los autores describen la situación general según los

antecedentes que se conocen hasta el momento y plantean el problema que se pretende resolver. Esta es la norma establecida para la escritura de la introducción de un artículo de investigación que conduce al planteo del objetivo, para recién abocarse a describir la metodología aplicada en el estudio. Esta parte del artículo se destaca por su impersonalidad, por la terminología evidentemente técnica y por las referencias a otros autores que trabajaron la misma o similar temática. Es la parte del artículo de investigación con mayor grado de intertextualidad.

Por el contrario, si tomamos un artículo referido al mismo trabajo investigativo publicado en una revista de divulgación, Science Daily, el planteo es diferente.

Changing Climate Could Alter Meadows' Ecosystems, Says Researcher

ScienceDaily (July 9, 2010) — Changing climate could affect the diversity of plants and animals, and we can get a glimpse of what this may look like by studying the effects of drought in a relatively pristine ecosystem, according to an Iowa State University researcher.

Diane Debinski has been studying the meadows in the Greater Yellowstone Ecosystem of the Rocky Mountains since 1992. She has found that if the area's climate becomes drier as the earth's temperature climbs, it could lead to a change in the types of plants and animals that live there.

To study the potential effects of climate change, Debinski has been conducting large-scale, long-term, observational studies of the plant and insect communities in 55 montane (mountainous) meadows in the ecosystem.

Debinski studied six different types of montane meadows that ranged from dry (xeric) to wet (hydic).

Ya desde el título se percibe el modo distinto de atraer al lector, poniendo énfasis en la afirmación de la persona que llevó a cabo el estudio y más adelante enfatizando los resultados de la investigación y no los medios utilizados para obtenerlos. Sabemos que en los artículos científicos toda referencia a los investigadores es minimizada, mientras que en este ejemplo de artículo de divulgación hay menciones directas al investigador, Debinski, lo cual tiende a mostrar la tarea realizada como más accesible al personalizar las acciones. En este caso también aparece un lenguaje que intenta simplificar los términos técnicos indicando entre paréntesis los equivalentes más accesibles al uso popular: mountainous en lugar de montane, dry por xeric o wet por hydic.

En el artículo de investigación "Multiple Origins of Lima Bean (habas) Landraces (variedades de semillas puras de origen) in the Americas: Evidence from Chloroplast and Nuclear DNA Polymorphisms", los investigadores sitúan su estudio en el espacio más amplio de la disciplina. Debido a que su finalidad

es la de mostrar en qué consiste la novedad de su experiencia, en este caso también se establece la conexión con la literatura previa, mencionando datos que otros investigadores han obtenido anteriormente y cómo el presente trabajo los complementa.

In this context, the purpose of the present study is to establish the origin of Lima bean landraces, focusing on the small-seeded ones, by analyzing chloroplast and nuclear DNA polymorphisms and following a phylogeographical approach. In this study, we complemented the data generated by Serrano-Serrano et al. (2010) with accessions from the domesticated gene pool.

El artículo de divulgación que toma la información de este artículo científico reduce el título para destacar una de las conclusiones alcanzadas:

Lima Beans Domesticated Twice

En la entrada expande esta información y añade otro resultado alcanzado en el artículo científico.

Lima beans were domesticated at least twice, according to a new genetic diversity study by Colombian scientists. Big seeded varieties known as “Big Lima” were domesticated in the Andean Mountains, while small seeded “Sieva” and “Potato” varieties originated in central-western Mexico. The researchers also discovered a “founder effect,” which is a severe reduction in genetic diversity due to domestication. This means that today’s Lima bean varieties contain only a small fraction of the genetic diversity present in their respective wild ancestors.

Founder effect: pérdida de variación genética

Así como en el artículo científico, el escritor enfatiza la credibilidad de su investigación mencionando y reconociendo el trabajo de otros científicos, en la divulgación se recurre a las citas textuales de los investigadores haciendo la información más inteligible para una audiencia menos especializada porque se genera un estilo más conversacional. Además, la mención del status profesional del investigador fortalece la idea de credibilidad en estos artículos.

“These findings call our attention over the conservation not only of [domesticated populations] but more importantly of wild populations of Lima bean in order to preserve the genetic diversity of the species,” said Maria Chacon, one of the researchers from Universidad Nacional de Colombia.

El verbo “say” y las citas textuales utilizadas en los artículos de divulgación casi nunca se encuentran en trabajos científicos los cuales se distancian de manera retórica para destacar más bien los procedimientos y los resultados alcanzados.

Conclusiones

La posición adoptada por el escritor y su trabajo en relación con sus lectores dependiendo del género elegido muestra el compromiso asumido dependiendo de la experticia de la audiencia, ya sea en un artículo de investigación dirigido a los pares, es decir a los expertos que marcan los avances de la ciencia, o un artículo de divulgación dirigido a un público más general planteado más como nota periodística que pretende acercar al lector no- especialista a la ciencia.

Los estudios que enfocan esta relación escritor – lector ayudan a ver cómo ambas partes se apropian y transforman la ciencia de modo que sea accesible al nivel de conocimientos de diferentes comunidades de práctica.

Desde el punto de vista pedagógico, la percepción de este aspecto de la relación entre el escritor y el lector según el género elegido es altamente productiva para el estudiante que intenta captar todos los aspectos de la comunicación científica. Redunda en beneficio de su capacidad lectora como así también de su habilidad para presentar sus propios trabajos escritos teniendo en cuenta su audiencia.

Bibliografía

Gopen George D. y Judith A. Swan (1990). The science of Scientific Writing. En American Scientist, Vol. 78, 550-558.

Halliday M. A. K. (1985). The Semiotics of Culture and Language, London: Pinter, 1984.

Johns, Ann (1997) Text, Role and Context. Developing Academic Literacies. United Kingdom: Cambridge University Press.

Tierney Robert y otros (1983). Author's intentions and readers' interpretations. Technical report N° 276. Illinois University, Urbana. Center for the Study of Reading.

Producción de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica

Susana Ortega de Hocevar

Introducción

Investigaciones efectuadas con niños pequeños – entre dos y cinco años- demuestran que desarrollan tempranamente la capacidad de utilizar argumentos en lengua oral (Peronard, 1992; Crespo, 1995; Golder y Coirier, 1996). Sin embargo ese desarrollo no es acompañado en la escuela por aprendizajes estratégicos que lo perfeccionen y habiliten a los niños para el desempeño argumentativo en la lengua escrita. Golder y Coirier (1996) demostraron, en un estudio realizado con niños franceses de 7 y 8 años, que pueden lograr la escritura mínima de un texto argumentativo: una tesis y un argumento. Estos investigadores sostienen que, recién entre los 13 y 14 años, el 90% de los estudiantes produce un texto con una tesis y dos argumentos no relacionados entre sí, y que el 40% de entre 15 y 16 formula una opinión con dos argumentos elaborados por medio de contrargumentación o refutación.

En el ámbito latinoamericano las investigaciones realizadas no arrojan estos mismos resultados. Estudios efectuados en Venezuela por Sánchez y Álvarez (1999) indican que el 55% de los textos escritos por alumnos entre 10 y 15 años posee una estructura mínima y que el sólo el 5,5% de los producidos por alumnos de 15-16 años evidencia el empleo de distintas estrategias para la consideración de otros puntos de vista. Una investigación realizada en Colombia por Parodi y Martínez (2000) indica que el 30% de los estudiantes de la muestra, entre 10 y 13 años, logra la estructura propia del texto argumentativo. Resultados similares a estos surgen de varias investigaciones realizadas en Chile. Núñez Lago (1999) comprobó que el 61% de los alumnos de 6° y el 52% de 8° no logran la estructura mínima y que sólo el 12% de los alumnos entre 13 y 14 años logra una mejor calidad argumentativa. Parodi y Nuñez (1999) en una indagación realizada con estudiantes chilenos de media (17-18 años) comprobaron que logran escribir un texto con un argumento sólido. En Argentina las investigaciones de Perelman (2001), y las de Rubio y Arias (2004) con alumnos de 12 - 13 años y 13- 14, respectivamente, demuestran que poseen dificultades no solo en la construcción de una estructura organizada sino que además evidencian tanto la imposibilidad de distanciarse de sus propias opiniones como de incorporar otras voces.

En función de ello nos propusimos estudiar qué nivel de competencia poseen estudiantes mendocinos pertenecientes al tercer año de la escolaridad básica, una franja etaria inexplorada en nuestro

medio, y establecer si, a partir de una adecuada mediación pedagógica, se puede lograr el desarrollo de la mencionada competencia. Surgió así el proyecto de investigación Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica, perteneciente al Instituto de lectura y escritura de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo que persigue los siguientes objetivos: a- Describir el desarrollo de la competencia productiva oral y escrita de textos argumentativos alcanzado por niños pertenecientes a tercer año de educación general básica, b- Elaborar y aplicar una secuencia didáctica para la enseñanza de la producción oral y escrita de textos argumentativos y c- Establecer si los niños, en su proceso de producción de textos argumentativos, son capaces de efectuar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas.

La investigación se enmarca en aportes teóricos de la Psicología cognitiva, la Psicolingüística, el Análisis del discurso y la Teoría de la Enunciación.

La muestra en estudio está constituida por transcripciones de clases y escritura de aproximadamente 100 niños pertenecientes a dos escuelas urbanas de la ciudad de Mendoza. El análisis consiste en la identificación de opiniones formuladas y la clasificación de los argumentos utilizados –a través del uso de verbos, conectores y organizadores textuales.

Las investigaciones realizadas con niños pequeños son escasas. No obstante ello sabemos que los niños desde edades muy tempranas descubren la función de argumentar y emplean una serie de estrategias persuasivas en las que se entremezclan enunciados verbales con gestos, miradas, lo proxémico, tales como: llantos, gritos, contacto físico con el interlocutor, sostenimiento de la mirada, repeticiones, insistencia. Silvestri (2001:35) las denomina “proto-argumentaciones” ya que aún no desarrollan las operaciones específicas del argumentar. Entre los dos y tres años ya están en condiciones de producir enunciados para convencer o para justificar su accionar, tal como comprobó Peronnard (1992).

De estas apreciaciones se desprende que los niños inician el desarrollo de su competencia argumentativa tempranamente y que éste podrá ser exitoso o no. Esto estará en estricta relación con la importancia que se le dé en el ámbito escolar. Lamentablemente la enseñanza de la argumentación se introduce tardíamente en la escuela, generalmente, al final de la escolaridad obligatoria con resultados la mayor parte de las veces insatisfactorios tal como evidencian numerosas investigaciones.

Dolz (1996) considera que la enseñanza de la argumentación debe ser iniciada precozmente en la escuela rechazando de esta forma la hipótesis de quienes afirman que en los primeros años sólo se debe trabajar la narración y la descripción, considerados como géneros accesibles y atractivos para los alumnos y que sirven de base para la enseñanza posterior de la argumentación y la explicación, géneros menos atractivos y complejos. Por otra parte tampoco se trabaja la lectura comprensiva de textos argumentativos en los primeros años de la escolaridad porque exigen un procesamiento distinto al de otro tipo de textos.

El objetivo del presente trabajo es explicitar en primera instancia el marco teórico que sustenta nuestra investigación, los principios que fundamentan la elaboración de la secuencia y, finalmente, presentar la secuencia didáctica aplicada en los cursos experimentales.

Marco de referencia

La adopción de una concepción de la escritura como un acto social, cultural, motivacional, afectivo y cognitivo, sustentada por los postulados epistemológicos actuales, nos llevó a posicionarnos en una postura sociocognitiva de producción escrita. Los valiosos aportes de los modelos cognitivos (Flower-Hayes, 1980,1981, Bereiter y Scardamalia, 1987, Hayes, 1996) y socio cognitivos, Camps. 1995, Camps y Castelló, 1996, Castelló, 2002) y psicolingüístico (van Dijk y Kintsch, 1983), permiten que se comprendan tanto los procesos que realiza la mente al producir un texto, como la incidencia de la situación comunicativa, la motivación, las creencias y predisposiciones del escritor que se evidencian en el texto escrito.

Respecto a la argumentación, existen en torno al tema numerosas líneas teóricas que surgieron en el siglo pasado tales como la nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958; la estructura del argumento de Toulmin, 1958; la pragma-dialéctica de van Eemeren y Grootendorst, 1992, por citar las más importantes. A los efectos de este trabajo hemos optado por una conceptualización simple y clara de lo que entendemos por argumentación. En coincidencia con numerosos autores consideramos que el discurso argumentativo es un tipo de discurso que se basa en opiniones y en el que el hablante o escritor adopta una posición acerca de un tópico controversial. Es decir, un discurso en el que, básicamente, se enuncia una opinión (tesis) y, al menos, un argumento (justificación).

Lo Cascio (1998) afirma que los dos componentes fundamentales de la argumentación son el marco – que guarda relación con la situación pragmática- y el contenido – la estructura argumentativa. Esto supone, desde una perspectiva cognitiva-discursiva, que la producción de un texto argumentativo implica el empleo de dos operaciones: la justificación a través de argumentos que sean aceptados por la audiencia y la negociación de los significados de manera tal que los argumentos se presenten como puntos de vista de quien argumenta.

Debido a ello es imprescindible plantear la relación existente entre el desarrollo cognitivo de los niños y el desarrollo de su competencia argumentativa ya que esta competencia supone el desarrollo de varias habilidades complejas: seleccionar y combinar argumentos, refutar, generalizar. A ellas debe sumárseles el empleo de formas lingüísticas específicas tales como los conectores: porque, por lo tanto, en consecuencia y el complejo empleo de la incorporación de otras voces en el discurso (yo creo, otros opinan que, el médico dice que...). Respecto a esto Golder y Corier (1996) consideran que la capacidad de representar varios puntos de vista está en estrecha relación con el desarrollo ontogenético del hablante o escritor, motivo por el cual la negociación es más tardía que la justificación, ya que implica un proceso de descentralización psicosocial del sujeto. En sus investigaciones comprobaron que recién se manifiesta entre los 15 y 16 años.

Fundamentación de la secuencia didáctica

A partir de las consideraciones teóricas seleccionadas elaboramos una secuencia didáctica en fases cuyo objetivo es la producción de textos argumentativos orales y escritos, sustentada por las siguientes consideraciones:

- El proceso de producción del texto incluye los aportes a- de los modelos cognitivos en tanto se trabajan los procesos de planificación, escritura y revisión y b- de los modelos sociocognitivos que señalan que la producción está situada, es decir, se da en una situación comunicativa concreta.
- Durante el desarrollo de la secuencia se promueve la interacción entre oralidad y entre escritura lectura y escritura.
- En función de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores (Ortega de Hocevar, S. y otras, 2002-2005) se trabaja con un criterio de complejización del trabajo a medida que transcurre la secuencia.
- Se incluyen tres modalidades de escritura ordenadas de manera tal que las dos primeras (colectiva y en parejas) preparen al estudiante para asumir el reto final de la secuencia.
- Se utiliza la lectura con uno de los propósitos esenciales para la formación de productores competentes: leer para hablar y leer para escribir.
- En la fase “Hablar para producir” la oralidad es el foco ya que se utiliza de manera intencional para planificar el texto. Consideramos que es valioso hablar con otros acerca del texto que se quiere producir.
- Se favorecen constantemente los procesos cognitivos y metacognitivos.
- Los estudiantes deben conocer desde el inicio los objetivos que se esperan que alcancen.
- La interacción entre compañeros y con el docente es un elemento fundamental para la elaboración de los textos en todas las fases (planificación, escritura y revisión)
- La evaluación se incorpora al proceso de enseñanza-aprendizaje en tres modalidades: grupal, en pareja y autoevaluación.

En síntesis, esta secuencia didáctica destinada a la enseñanza de la argumentación en la escuela primaria contempla múltiples aspectos: lingüísticos, metalingüísticos, cognitivos, metacognitivos y actitudinales para lograr el desarrollo de la competencia argumentativa.

Secuencia didáctica para la enseñanza de la producción escrita en el primer ciclo (Ortega de Hocevar et al, 2003-2009)

La secuencia didáctica se estructura en ocho fases, entendidas cada una de ellas como un conjunto de actividades destinadas a ir desarrollando con complejidad creciente las habilidades de los alumnos para producir textos escritos. Se pretende, con estas propuestas graduales, que los alumnos: a- se inicien, en su carácter de aprendices, en el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas, b- aprendan a usarlas, c- lleguen a su utilización eficaz y flexible. Ello supone un progreso cognitivo y un control metacognitivo (Lacon de De Lucia y Ortega de Hocevar, 2003).

Primera fase: primeras producciones (pretest)

Se aplicaron dos pretest: uno de producción oral y otro de producción escrita.

Para la Producción oral se seleccionó un tema polémico mediante un cuestionario de intereses que fue aplicado por la docente del grado una semana antes de la realización del pretest. El tema elegido por los niños fue “El cuidado del medio ambiente”. Se realizó un debate oral que fue grabado.

La Producción escrita se trabajó con el mismo tema del debate oral. Se entregó a los niños una hoja con la siguiente consigna:

El tema más votado para el debate fue La importancia del cuidado del medio ambiente.

Nos gustaría conocer tu opinión sobre el tema y las razones a favor de tu opinión. Te pedimos que las escribas.

Segunda fase: observamos, escuchamos y leemos comprensivamente antes de escribir

- a. Comprensión oral: se trabajó a partir de la observación y análisis del video “Sancor Bebé tres”.

Se realizaron las siguientes preguntas para la comprensión oral:

Hoy vamos a mirar y explicar una publicidad.

¿Para qué se muestran publicidades en la televisión? ¿Cuál les gusta, los hace reír...? ¿Alguna vez pidieron que les compraran algo que vieron en una publicidad?

Vamos a ver la publicidad de leche Sancor. ¿Alguien ya la ha visto?

Observamos y escuchamos atentamente.

¿Quiénes aparecen en las imágenes?

¿Qué hacen? ¿Les gustaría jugar así?

Escuchamos de nuevo la canción: ¿Qué tiene la leche Sancor bebé tres? ¿Quiénes lo dicen?

¿Por qué hay que tomarla?

¿Quién habla en el final? ¿Qué dice?

¿Quién habrá hecho este video para pasarlo en la televisión?

¿Para qué / con qué propósito?

b - Producción oral: se les pidieron ideas para luego efectuar dramatizaciones con el objetivo de publicitar el consumo de frutas:

La seño de Jardín me ha pedido ideas para convencer a los chicos: quiere que consuman frutas como merienda. Hoy vamos a proponer ideas para darle a la seño de jardín que viene enseguida.

¿Por qué es importante consumir frutas?

¿Qué podríamos decirles a los chicos para convencerlos?

¿Inventamos frases o una pequeña canción/ rima?

Vamos a ensayar (dramatizar) y después le mostramos estas ideas a la seño de jardín.

c - Comprensión de lo escrito

1- Primer abordaje del texto (estrategias de prelectura):

se muestra el portador textual de donde se extrajo el texto *Contra la caza de ballenas* de Sol Torres (revista *Rumbos*, sección correo) y se entrega a los niños una fotocopia del mismo. Se les pide que observen las marcas paratextuales: título, organización espacial de la escritura, autor, ilustraciones.

Se formulan preguntas para indagar acerca de los conocimientos previos que poseen los alumnos.

¿De dónde ha sido extraído este texto?

¿Qué tipo de texto vamos a leer? ¿Quién lo ha escrito? ¿Qué datos de la autora aparecen en el texto?

Teniendo en cuenta el título ¿de qué puede tratar? ¿Qué sabemos sobre el tema?

¿Para qué creen que escribió este texto la autora?

2- Estrategias de lectura

Leemos el texto: **Contra la caza de ballenas de Sol Torres**

A medida que se va leyendo se van haciendo predicciones para verificar la comprensión de los alumnos y se va aclarando el significado del vocabulario por el cotexto, el contexto, etc. Luego, se trata de establecer el tema del texto con los niños. Se trabaja oralmente pero con la mediación del docente. El propósito que se persigue es que los niños logren un somero reconocimiento de la estructura de un texto argumentativo: presentación del tema, planteo de la tesis, desarrollo de la argumentación y conclusión.

3. Estrategias de poslectura:

Se solicita a los alumnos que:

Imaginen que son un cazador egoísta y comerciante: quieren defender la caza de ballenas.

Dramaticen su opinión y cómo la defenderían.

Asuman el papel de Sol Torres y de las personas que aman a las ballenas: deben expresar su opinión y defenderla.

Para favorecer las actividades metacognitivas finaliza esta fase reflexionando con los niños acerca de todo lo que hicieron y de por qué lo hicieron, para qué les sirvió.

Tercera fase: “Hablamos para producir”

Se les explica a los niños que juntos van a producir una carta de lectores. Pero que, al igual que hizo la autora de la carta que han leído, primero hay que pensar para quién la van a escribir (elegir una

audiencia concreta: lectores de la revista mural, o de la revista escolar, lectores de un medio al que se enviará la carta para ser publicada –diarios locales, revistas para chicos, páginas de diarios digitales).

Como parte de la planificación se establece:

¿Qué tema se tratará?

¿Cómo lo presentaremos para que resulte interesante para el lector

¿Qué opinión se puede dar sobre el tema?

¿Cómo se defenderá, justificará, fundamentará la opinión con argumentos?

¿Qué clase de argumentos se ofrecerán: ejemplos, relatos de un caso, causas y consecuencias de un proceso o un hecho, citar algo que se ha leído...?

¿Cómo finalizará el texto? ¿Qué conclusión le ofreceremos al lector?

¿Haremos alguna recomendación, sugerencia, daremos un consejo?

Si no se les ocurren ideas se les indica que se pueden leer más cartas para ver de qué tratan, sobre qué temas opinan, qué opiniones sostienen, cómo las defienden, etc.

Con el propósito de enseñar a los niños que cuando surgen las ideas lo mejor es anotarlas para no olvidarse, el docente puede ir haciendo, a medida que conversan, un esquema, listado, borrador, etc. que luego será utilizado en el momento de escribir.

También se puede recordar cómo empezó el texto el autor, cómo lo terminó, qué recursos empleó, etc.

Cuarta fase: “Talleres de reconocimiento y aplicación de estrategias para la producción oral y escrita de discursos argumentativos”

Dado que el propósito de esta fase es acercar paulatinamente a los niños a la identificación del texto argumentativo y al reconocimiento, caracterización y aplicación de distintas estrategias para la producción oral y escrita de distintos textos argumentativos, la fase ha sido organizada en diversos talleres. Cada uno de los talleres está conformado por varias actividades mediante las cuales, en forma gradual, se logra el objetivo del mismo. Dada la extensión del presente artículo solo mencionaremos los talleres realizados y el objetivo de cada uno de ellos.

- Taller N°1: el propósito de este Taller es que los niños logren la identificación del texto argumentativo en contraste con el texto narrativo
- Taller N°2: está destinado, a través de variadas actividades a la identificación de distintos puntos de vista sobre un mismo tema
- Taller N° 3: tiene como objetivo que los alumnos diferencien distintas situaciones comunicativas en las que se producen conflictos y encuentren varias soluciones posibles.

- Taller N° 4: la intención de este taller es que los niños examinen distintos tipos de argumentos y reconozcan a los autores

Quinta fase: “Escribimos juntos”

El docente propone a los alumnos concretar todo lo conversado en la producción colectiva de un texto argumentativo. Los niños le irán dictando y entre todos se harán los procesos de planificación, actualización y revisión. El maestro pondrá especial énfasis en “mostrar” a los niños cómo se va elaborando el texto, cómo las ideas se transforman para convertirse en escritura. Para ello “piensa” en voz alta, se detiene, corrige, reelabora, introduce conectores, organizadores, etc. en interacción con los niños.

Sexta fase: “Reflexionamos y elaboramos una guía”

El docente promueve la reflexión acerca de todo lo realizado y juntos elaboran una guía de los pasos seguidos con el objeto de que sirva a los alumnos en la producción individual. Esta será solo una guía inicial ya que después de la producción de distintos textos se les pedirá a los alumnos que vayan “personalizando” su guía hasta lograr una propia, que responda a las necesidades de cada uno.

Séptima fase: “Trabajamos con un compañero (producción en díadas)”

Se les pedirá a los niños que trabajen en parejas un texto, con el apoyo de la guía elaborada. El objetivo es apreciar qué reflexiones efectúan los niños para poder solucionar los problemas que se les presentan al tener que consensuar con un compañero qué se va escribir y cómo.

Lo ideal es que el maestro actúe en esta fase como investigador de su propia práctica docente, ya que escuchar atentamente a los niños (si es posible grabarlos) permitirá conocer con precisión cuáles son los problemas más frecuentes para poder luego abordarlos desde el eje de reflexión del lenguaje.

Octava fase “Trabajamos solos “(Producción individual del tipo de texto elegido”).

Cada niño escribe su propio texto, de manera autónoma. El docente lo pedirá que lo revise empleando para ello la guía elaborada. También se puede solicitar a los niños que se intercambien los textos para la evaluación.

Esta producción la denominamos en nuestra investigación posttest.

Posteriormente se les pidió a los niños que confronten este texto con el escrito en el pretest y que, ayudados por su guía, la evalúen y reelaboren. Esta actividad tiende al desarrollo de los procesos metacognitivos.

Reflexiones en torno a la secuencia

Es una secuencia didáctica, no una receta.

- Cada docente deberá elaborar situaciones didácticas que contemplen la producción del texto argumentativo para un destinatario real, de forma tal que los niños puedan experimentar el com-

plejo proceso de producción, sobre todo escrita, de una manera gradual, espiralada y sistemática.

- “la enseñanza de la argumentación escrita no es magia, es didáctica” (Rubio y Arias (2002))

A modo de cierre

Dado que la investigación aún está en curso y que el propósito central de este artículo es presentar la secuencia elaborada para su aplicación en los cursos experimentales no hemos presentado resultados definitivos. No obstante ello, de modo general, se puede afirmar que existen diferencias notables entre el pretest y el posttest, que se evidencian en los niveles argumentativos logrados, el uso de mayor cantidad y variedad de conectores, avances en los procesos de descentración manifiestos en la construcción del locutor y el alocutario, como así también un notable incremento en el empleo de la primera persona singular para formular y defender opiniones desde el “yo” del que habla o escribe.

Referencias bibliográficas

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The Psychology of Written Composition. Hillsdale. N.J: Erlbaum.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Revista Infancia y aprendizaje, N°49, 3-19.

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. Signos, XXXV (52-53): 149-162

Crespo, N. (1995). El desarrollo ontogenético del argumento. Revista Signos XXVIII, (37):69-82.

Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). Argumentar para convencer. Navarra, España: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En Textos en contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Golder, C y Coirier, P. (1996). The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers. Argumentation.vol 10. Holanda: Kluwer Academic Publishers, p. 271-282.

Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura.

The Science of Writing. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. l: 1-27.

Lacon de De Lucia, N, y Ortega de Hocevar, S. (2003). Producción de textos escritos. Mendoza: EDIUNC.

Lo Cascio, V. (1998). Gramática de la argumentación. Madrid: Alianza.

Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica. Revista Lectura y Vida, 28, 4, 50-60.

Núñez Lagos, P. (1999). El desarrollo de la competencia textual argumentativa y sus implicancias en la sala de clases. Revista Lingüística en el aula 3, (3): 41-58.

Ortega de Hocevar, S. y otras (2003). La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica o su equivalente en educación especial. Informe de avance. Mendoza: Secretaría de Ciencia, Técnica y posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). Tratado de la argumentación. Madrid:Gredos.

Peronard, M. (1992). Antecedentes ontogenéticos de la argumentación. En Scripta Philologica in Honorem Juan M. Lope Blanch. México: Universidad Nacional autónoma de México.

Rubio, M. Y Arias, V (2002). Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo. Revista Lectura y Vida, 4:34-41

Sánchez, I. y Alvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En Martínez, M. (comp). Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3. (pp89-104). Colombia: Universidad del Valle.

Silvestri, A. (2001). La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En Martínez, M.C. (comp). Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3. (pp29-48). Colombia: Universidad del Valle.

van Dijk T. & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press..

van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2002). Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmática-léctica. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Argumentación académica en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados del área de humanidades: Experiencias de investigación-acción en curso

Constanza Padilla

INSIL. Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Tucumán

CONICET

Introducción

Son numerosas las investigaciones sobre escritura académica que vienen desarrollándose desde hace varias décadas en Estados Unidos y Australia, y más recientemente en países europeos (Inglaterra, Francia, Bélgica) y latinoamericanos (Colombia, Chile y Argentina), entre otros. Sin embargo, no ha recibido todavía la necesaria atención en estas investigaciones, por un lado, la relación entre habilidades escriturarias, habilidades argumentativas y aprendizaje disciplinario, y por otro lado, la influencia de diversos factores en las trayectorias académicas de los estudiantes, particularmente, en el mejoramiento de sus competencias discursivas.

En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo poner en relación algunos datos cualitativos de los itinerarios en escritura académica de estudiantes universitarios del área de Humanidades de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), con una serie de factores que inciden en sus progresos escriturarios, especialmente desde el punto de vista argumentativo: ritmo de cursado, rendimiento académico, cursado de asignaturas con escritura académica explícita, ayudantías estudiantiles, participación en prácticas académicas (reuniones científicas y proyectos de investigación), experiencias en el extranjero y manejo de lenguas extranjeras, entre otros.

Cabe aclarar que gran parte de estos estudiantes participó de un proyecto de alfabetización académica en una asignatura de primer año de la carrera de Letras, que implicó la investigación de un tema elegido, la elaboración escrita de una ponencia para dar cuenta de los resultados de dicha investigación

y su socialización oral en unas Jornadas. Posteriormente, en el cuarto año de la carrera, estos estudiantes y otros que no habían realizado dicha experiencia, cursaron otra asignatura que tuvo como requisito de acreditación la elaboración de un artículo de investigación, con su posterior socialización en un grupo de discusión (1).

Como consideraremos más adelante, por una parte, fueron notorias las diferencias de desempeño entre los estudiantes que sí habían realizado la experiencia de primer año y los que no la tenían. Por otra parte, aquéllos, a pesar de esta experiencia, mostraron diferencias interesantes que permiten plantear la hipótesis de la interacción en sus itinerarios académicos de los diversos factores planteados, puestos en evidencia en los niveles de calidad alcanzados en sus escritos, en relación con las competencias discursivas, argumentativas y cognitivas.

Antes de considerar resultados parciales obtenidos, haré referencia a algunos datos diagnósticos que permiten apreciar la relevancia del problema, visto en perspectiva en los distintos niveles de escolaridad. Luego consideraré algunos antecedentes sobre el tema y precisaré algunas cuestiones teóricas, en particular, en cuanto al alcance del concepto de argumentación académica, que sirve de soporte teórico para el análisis de los datos, a la vez que funciona como eje vertebrador de los proyectos de alfabetización académica en curso.

Argumentación y escritura en la escolaridad

Investigaciones realizadas en nuestro país en la escolaridad básica o primaria han puesto de manifiesto que la enseñanza de la argumentación tanto oral como escrita es una asignatura pendiente. Al respecto, Ortega de Hoces (2008) señala que la mayoría de los docentes considera que la enseñanza de la argumentación debe iniciarse en el nivel medio.

Por su parte, encuestas realizadas por nuestro equipo de investigación en los últimos años (Padilla y Lopez, 2004, 2006; Padilla et al., 2008) han evidenciado que no sólo no se ha generalizado la enseñanza explícita de la argumentación en ningún nivel del sistema educativo, sino que tampoco se promueven contextos institucionales para la discusión crítica; esto es, no se crean espacios para que el estudiante haga uso de la palabra propia, ni fundamente sus puntos de vista.

Esto tiene su correlato luego en las dificultades recurrentes en la comprensión de textos académicos de estudiantes secundarios y universitarios, particularmente en relación con su dimensión polifónica (Arnoux et al., 2002; Padilla, 2004, entre otros), lo cual pone en evidencia la matriz cognitiva con la que ingresan los estudiantes en los estudios superiores: conceptualizan los textos como monológicos, portadores de una verdad universal, por lo que la diversidad de puntos de vista que puede presentar un texto es neutralizada en los procesos de comprensión y transferida también a los procesos de producción.

Si consideramos investigaciones realizadas en las carreras de postgrado de Argentina, se destacan los diagnósticos realizados por Carlino (2008), con respecto a la baja tasa de culminación de las tesis doctorales o de maestría -aproximadamente un 15%-. Por su parte, Bazerman (2008) señala que en

los países en donde se dan los mejores registros, los porcentajes no sobrepasan el 60%. Al respecto, el autor señala:

Es un desperdicio de talento, es un desperdicio de energía a nivel general y deja a las personas que no concluyen con un sentimiento de frustración... Han estado simplemente haciendo escritos pequeños y de repente, tienen este escrito largo y complicado de un estilo totalmente diferente. Entonces, aunque el problema es evidente a nivel de los postgrados vemos a los estudiantes sangrando en este punto... (Bazerman, 2008).

En nuestro país, la conciencia de esta problemática ha motivado el desarrollo de proyectos de investigación en torno a la producción de conocimiento en los estudios de postgrado (Arnoux et al, 2009), cuyos resultados han permitido avanzar en relación con la implementación de apoyos institucionales para realizar las tesis, a través de talleres de escritura a lo largo de las carreras.

En tal sentido, si bien estos apoyos son indispensables, colaboraría mucho en la mejora de esta situación, el trabajar con la escritura académica desde los inicios de los estudios superiores y, en particular, con la dimensión argumentativa de los textos académicos, en relación con las diferencias disciplinarias.

La argumentación en las disciplinas: investigaciones en curso

Es, especialmente, en el ámbito de la educación científica (Física, Química, Biología, Oceanografía, cuestiones sociocientíficas), en donde la argumentación ha cobrado protagonismo en los últimos años (Sardá y Sanmartí Puig, 2000; Kelly y Bazerman, 2003, 2010; Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008; Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamente, 2008; Buty y Plantin, 2008; Orange et al., 2008; Andriessen, 2009, entre otros).

Al respecto, Jiménez-Aleixandre y Puig (2010) destacan que algunos problemas recurrentes en la enseñanza de las ciencias se deben al hecho de que se presentan conceptos y teorías como conclusiones -lo que hace difícil identificar qué problema quiere resolverse-, y que se enseñan modelos sin hacer referencia a las pruebas que los sustentan.

En relación con esto, Bravo y Jiménez-Aleixandre (2010) señalan que estudiantes secundarios y universitarios de ciencias biológicas manifiestan dificultades para reconocer las pruebas empíricas que se les proporcionan, por lo que en la mayoría de los casos no son capaces de conectar con el modelo teórico. Asimismo evidencian dificultades para usar el conocimiento conceptual, en el sentido de no sólo mencionar conceptos, sino también de ser capaces de relacionarlos para poder construir justificaciones. De allí, la necesidad de trabajar con experiencias de educación científica innovadoras que focalicen la atención en la argumentación como medio de aprendizaje.

En el ámbito de las ciencias humanas y sociales, las investigaciones son mucho más escasas y sólo en algunos casos se plantea que un problema central a resolver en relación con la escritura académica es la dimensión argumentativa (Andrews, 2007, 2009 a y b, en el área de Historia). En tal sentido, en el

Reino Unido ha cobrado visibilidad el contraste que se da entre lo que se espera de una tesis de grado o de postgrado, desde el punto de vista argumentativo, y lo que se enseña efectivamente en las aulas (Andrews, 2007).

Por su parte, en el ámbito francófono, los estudios han venido concentrándose mayormente en indagar las relaciones entre escritura y construcción de saberes, postulando distintas representaciones estudiantiles con respecto a sus escritos (Delcambre y Reuter, 2002; Pollet, 2004). En relación con esto, algunos estudios también se han abocado a determinar las dificultades con algunos géneros académicos (*écriture de recherche*, *mémoires*) (Pollet y Piette, 2002; Crinon y Guigue, 2002, entre otros), atendiendo a la distancia entre la cultura escrita de los estudiantes y las competencias académicas esperadas, particularmente en todo lo referido a la elaboración de un texto polifónico que incluya distintas voces, a la vez que explicita una toma de posición sobre el tema planteado. A esto se suma la creciente importancia que se adjudica a la variable disciplinar en la consideración de la problemática, destacando que las investigaciones deben orientarse a determinar los modos de producción de conocimiento en las distintas disciplinas, lo que colaboraría en la implementación de ayudas pedagógicas específicas (Delcambre, Donahue y Lahanier-Reuter, en prensa; Delcambre y Reuter, en prensa; Delcambre y Lahanier-Reuter, en prensa).

Como puede apreciarse, las investigaciones en curso en las diferentes disciplinas priorizan distintas dimensiones de lo que entendemos como argumentación académica (Padilla, 2009; Padilla, Douglas y Lopez, 2010 b y c). Las aulas de ciencias se preocupan particularmente por la dimensión demostrativa de la argumentación, mientras que las ciencias humanas y sociales orientan mayormente sus preocupaciones hacia la dimensión dialéctica y en relación con esto, a la articulación entre el saber ajeno y el saber propio. Pasaremos ahora entonces a precisar estos conceptos.

¿Cómo entendemos la argumentación académica?

La entendemos como aquella que se lleva a cabo en contextos formales, en donde el conocimiento científico se construye y se pone a consideración de las comunidades académicas. En tal sentido, interpretamos este concepto comparándolo con el de argumentación cotidiana, es decir, aquella que utilizamos asiduamente en contextos informales (familia, grupo de amigos y compañeros, medios de comunicación, etc.); concepto que ha sido profusamente definido desde distintas líneas teóricas (Perelman y Olbrechts, 1970; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006; Plantin, 2005, 2007, entre otros). Al respecto, adherimos en particular a las perspectivas que ponen el acento en el aspecto dialógico y dialéctico de la argumentación (van Eemeren et al., 2006; Plantin, 2005, 2007), por cuanto priorizan la idea de que un objeto de discusión se instaura cuando se explicitan distintas posiciones acerca de un tema, y es la posible resolución de estas diferencias de opinión, a través de una discusión razonable, la que puede llevar al avance dialéctico.

Ahora bien, este proceso de construcción argumentativa asume algunas particularidades en el discurso académico, especialmente en relación con tres cuestiones fundamentales: el uso riguroso del

saber ajeno; la articulación entre este saber ajeno y el saber propio, y la articulación entre teoría y empiria.

Para explicarlas, podemos recurrir al planteamiento de Francis Bacon (1620) quien, en su obra *No-vum organum*, propone una analogía muy ilustrativa de lo que podríamos considerar distintas posturas frente al quehacer científico:

- La postura de la hormiga, que Bacon asocia a los empiristas, se ocupa casi exclusivamente de recolectar y acumular información. Sin embargo, podríamos matizar esta analogía porque nos encontraríamos con dos tipos de posturas: los que acopian datos empíricos; es decir, los que buscan mucha evidencia, esto es, cantidad representativa de ejemplos de la realidad, y los que acopian bibliografía teórica; es decir, recopilan gran cantidad de argumentos de autoridad y en consecuencia los textos producidos son reproducciones de citas de otros autores.
- La postura de la araña, que teje su propia tela, representa la contracara; son los teóricos que confían excesivamente en el poder de su propio razonamiento (los racionalistas, según Bacon) y descreen en gran medida, tanto del aporte de otras autoridades en el tema, como de los datos que aporta la experiencia.
- La postura de la abeja, en cambio, representa el equilibrio entre estas dos posturas extremas. La abeja no acumula ni produce solamente, sino que transforma el néctar que recoge, en miel. De modo análogo, el investigador toma los aportes relevantes de las fuentes teóricas, a partir de allí elabora interrogantes e hipótesis que contrasta con la realidad (los datos empíricos), lo cual puede permitirle comprobar teorías o retroalimentarlas con el planteo de nuevos interrogantes. Esta postura, entonces, está sustentada en la idea de que el conocimiento científico avanza sobre la base de la transformación, y no de la simple acumulación, ni de la sola producción que ignora las conquistas previas del campo científico.

De allí que, para lograr este equilibrio, sea indispensable:

- Un uso riguroso del saber ajeno (Kaiser, 2005), a través del manejo adecuado y honesto de las fuentes bibliográficas (argumentos de autoridad y/o contra-argumentos), que en el discurso académico está regulado por restricciones formales, altamente convencionalizadas.
- Una articulación entre teoría y empiria; es decir, entre hipótesis teóricas y contrastación empírica, con pautas específicas de generalización.
- Una articulación entre el saber ajeno y el saber propio (consecuencia éste de la articulación teoría / empiria).
- En tal sentido, más allá de las diferencias que podemos encontrar en el quehacer científico, ligadas a distintos paradigmas y a distintas tradiciones disciplinarias y académicas, el modo privi-

legiado de comunicación de ese quehacer es la argumentación académica que implica un triple desafío (Padilla, 2009)(2):

- Una argumentación demostrativa que exige la articulación entre marco teórico, interrogantes / hipótesis, datos y conclusiones.
- Una argumentación retórica que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales.
- Una argumentación dialéctica que se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible.

Ahora bien, las comunidades académicas han convencionalizado los modos de comunicación disciplinaria a través de los géneros académicos y de los modos de organización típicos. Diversas investigaciones dan cuenta de las partes y segmentos textuales (Gnutzmann y Oldenburg, 1991; Ciapusio y Otañi, 2002) o de los pasos retóricos (los moves de Swales, 1990), que siguen los escritores expertos para dar cuenta de sus resultados de investigación (3). Sin embargo, otras investigaciones ponen de manifiesto las diferencias que presentan estos géneros en las distintas disciplinas o incluso dentro de una misma disciplina (Bhatia, 2004; Parodi, 2007). No obstante, también demuestran que algunos géneros muy específicos son relativamente homogéneos en distintas disciplinas científicas (Parodi, 2007)

Veremos a continuación de qué modo los estudiantes logran hacer de la escritura académica una construcción argumentativa que dé cuenta, a la vez, de una argumentación demostrativa (articulación hipótesis, datos y conclusiones); de una argumentación retórica (uso adecuado de los pasos retóricos) y de una argumentación dialéctica (diálogo con otros resultados de investigación).

Las experiencias de investigación-acción en curso

Desde el año 2005, llevamos a cabo –con el equipo de investigación que coordino– una experiencia de investigación-acción en una asignatura obligatoria de primer año de la carrera de Letras de la UNT, en la cual trabajamos la argumentación académica –como ya señalé–, a través de la elaboración gradual de ponencias (como producto final de una primera experiencia de investigación), apoyadas por un proceso de tutoría (4). Por otro lado, desde el año 2008, realizamos otra experiencia de similares características en una asignatura electiva del ciclo superior de la misma carrera, en la cual los estudiantes elaboran artículos de investigación, como instancia final de aprobación.

De este modo, venimos recogiendo diversos conjuntos de datos en ambos grupos de estudiantes (ingresantes y avanzados): ponencias y artículos en sus distintas versiones, testimonios metadiscursivos de los estudiantes, comentarios de los tutores, fichado de material bibliográfico, exámenes parciales, entre otros.

Con ellos venimos realizando análisis cualitativos, atendiendo a indicadores argumentativos y discursivos, para determinar progresos y dificultades dentro de cada grupo de alumnos, y para comparar los estudiantes ingresantes y avanzados, teniendo en cuenta los factores mencionados en la introducción.

Resultados parciales y discusión

Con respecto a los resultados obtenidos hasta la fecha a partir de los dos grupos de estudiantes de la investigación -ingresantes y avanzados-, hemos venido triangulando datos con el objetivo de determinar, por una parte, la relación entre modos de argumentación, modos de aprendizaje disciplinario y modos de comunicación académica, y por otra, la relación entre procesos, productos, representaciones y contextos de producción. En relación con esto consideraré, en primer lugar, algunos resultados más recientes en relación con cada grupo y, luego, la relación entre estos dos grupos de datos.

Grupo de ingresantes

Como ya señalé, el corpus completo de la investigación está integrado por diversas fuentes de datos obtenidos, a lo largo de los cinco años de la experiencia de investigación-acción. Diversas publicaciones dan cuenta de distintos aspectos trabajados, a partir de estos datos (las perspectivas de los estudiantes –Padilla, Douglas y Lopez, 2010 a-; las perspectivas de los docentes –Padilla, Douglas y Lopez, 2009-, las versiones escritas –Padilla, Douglas y Lopez, 2010 b y c, entre otros). Recientemente, con respecto a los estudiantes de 2009, hemos seleccionado dos grupos de datos:

- Exámenes parciales sobre comprensión de textos académicos ejemplares, en los que se focaliza la atención tanto en la identificación de la funcionalidad de las partes textuales canónicas como de la variabilidad de las mismas, en cuanto a su configuración interna (segmentos textuales).
- Ponencias estudiantiles en las que se observa si éstos logran internalizar las partes y segmentos canónicos trabajados en los textos ejemplares y con qué grado de experticia lo hacen.

El objetivo es observar si los estudiantes logran capitalizar el conocimiento acerca de los modos de organización del discurso académico-científico, específicamente, de sus partes y segmentos textuales. Para ello, tanto para la instancia de intervención didáctica como para el análisis de los datos de investigación, seguimos parcialmente los aportes de Swales (1990), Paltridge (1997), Gnutzmann y Oldenburg (1991) y Ciapusio y Otañi (2002), entre otros, en cuanto a la organización del artículo científico y los aportes de Cubo de Severino (2000) y Dúo de Brottier (2005), en cuanto al género ponencia. En tal sentido, trabajamos en particular con las siguientes partes y segmentos textuales: introducción (propósitos, hipótesis, identificación y ocupación del espacio de investigación); metodología (población de estudio,

muestra/corpus, variables, descripción del diseño de investigación); resultados (análisis cualitativo y/o cuantitativo de los datos); discusión (relación con otros datos de investigación); conclusiones (resumen de los resultados propios; evaluación e implicaciones de los resultados propios -puntos fuertes y débiles de la propia investigación-; cuestiones abiertas); bibliografía.

Con respecto a los resultados obtenidos en el 2009, la mayoría de los estudiantes ha podido internalizar las partes canónicas del discurso académico-científico (salvo el caso de la discusión, con mucha menor recurrencia). En tal sentido, puede decirse que han podido guiar sus investigaciones a partir, básicamente, del planteo de una hipótesis / confrontación de datos / conclusiones pero con diferente nivel de experticia, ya que si bien en su gran mayoría las partes canónicas están presentes, en varias producciones falta además una articulación entre estas partes a través, por ejemplo, de algunos indicadores que anticipen el apartado siguiente a modo de guía para el lector.

Por su parte, la presencia de la parte discusión en algunas ponencias da cuenta de una mayor conciencia en estos estudiantes de la circulación del saber en el campo científico en la medida que consideran que su escrito -en tanto argumentación- debe ser validado a partir de la confrontación y diálogo con otros resultados de investigación.

En relación con los segmentos textuales, los estudiantes los integran aunque con algunas diferencias. Por ejemplo, con respecto al segmento hipótesis, la mayoría lo explicita con una clara actitud metacognitiva, mientras en otros casos se observa una hipótesis implícita recuperable en el apartado conclusión en el que se la retoma. En cuanto a los segmentos identificación y ocupación del espacio de investigación de la introducción, y resumen y evaluación de los resultados propios y cuestiones abiertas para futuras investigaciones (en la parte conclusiones), un buen porcentaje los incluye (más del 60%), lo cual pone de manifiesto la toma de conciencia creciente en estos estudiantes de los pasos retóricos adecuados para dar cuenta de una investigación en el contexto de la comunicación académica.

En síntesis, en el quinto año de implementación de la propuesta se ha logrado que gran parte de los estudiantes adquieran un dominio básico del género ponencia, debido al trabajo previo a la elaboración de los escritos: análisis de textos ejemplares y lectura de material teórico que prepara para la instancia de evaluación parcial en la que se indaga si los estudiantes pueden reconocer, en el texto propuesto para el análisis, las partes canónicas y su funcionalidad retórica. En tal sentido, los estudiantes que lograron mejor calidad en sus ponencias fueron los que tuvieron mejor desempeño en la evaluación parcial.

En relación con otras investigaciones relativas a las prácticas de escritura en la universidad cabe retomar algunos datos obtenidos en estudiantes francófonos y considerar datos del contexto anglófono, que resultan interesantes para ser cotejados y comparados con los resultados obtenidos más recientemente y con los que vienen obteniéndose en estos últimos años.

Como ya señalé, las investigaciones francófonas se abocan al análisis de las relaciones entre escritura y construcción de conocimiento, y observan una mayor tendencia en los estudiantes a conceptualizar la escritura como una transcripción del pensamiento (Delcambre y Reuter, 2002), que en su mayor parte es el pensamiento de otros (de los autores de la bibliografía consultada), el cual es incorporado en el propio texto por la operación de stockage –almacenamiento- (Pollet, 2004). En tal sentido, nombres,

fuentes, caracterizaciones y citas son yuxtapuestas o acumuladas sin que sea visible ningún movimiento de re-organización, problematización o construcción. De este modo, los estudiantes se atan a la reproducción del contenido de un discurso: respetan fielmente el orden de las informaciones obtenidas, reemplazan los conectores por guiones y suprimen todo rastro de modalización. Se trata simplemente de restituir un saber, sin lugar para la implicación personal y menos aún para la discusión (Pollet, 2004: 83).

Estos resultados guardan ciertas diferencias con respecto a los obtenidos en nuestra investigación, con respecto a las versiones definitivas de las ponencias estudiantiles de los dos últimos años. Sin embargo, cabe aclarar que sí eran coincidentes en los primeros años de implementación de la propuesta, aunque, gradualmente, está lográndose revertirlos a partir de una intervención didáctica sistemática. De todos modos, cabe destacar que es la tendencia constante en los primeros borradores de los estudiantes de todos los años.

Con respecto a estudios anglófonos, se destacan las similitudes con algunos resultados obtenidos por la investigación de Kelly y Bazerman (2003), en relación con los modos de argumentación en papers técnicos de estudiantes que participan de un curso de oceanografía con escritura intensiva, cuyo objetivo es socializarlos en prácticas científicas legitimadas para el desarrollo del conocimiento científico. De este modo, las clases y sesiones de laboratorio incluyen discusiones sobre cómo los científicos seleccionan un problema; cómo usan la evidencia para sostener una teoría o modelo; cómo las observaciones son separadas de las interpretaciones y cómo estos elementos cobran forma en un paper científico.

Para el análisis de los datos, los autores seleccionan los dos escritos de mayor calidad, tomando como indicadores los movimientos retóricos de las producciones; el nivel epistémico de las proposiciones (desde proposiciones referidas a datos específicos hasta proposiciones teóricas más generales) y la cohesión léxica, en tanto dimensiones persuasivas de uso de la evidencia.

En tal sentido, los autores observan cómo estos estudiantes utilizan estratégicamente los movimientos retóricos, llegan a niveles más altos de generalidad en las secciones que así lo requieren (introducción, interpretaciones y conclusiones) y utilizan lazos cohesivos más densos en los límites de las secciones y las sub-secciones. Es interesante destacar también que en la introducción de estos papers se presentan constructos generales surgidos del curso, más que una revisión de los antecedentes del tema. Los autores interpretan esto como la necesidad, por parte de los estudiantes, de definir y explicar los constructos centrales aprendidos. Asimismo, el último movimiento de la introducción es establecer la tesis central, más que identificar la contribución del trabajo. Para ello, los estudiantes emplean los constructos centrales y los aplican a los hechos específicos examinados en el paper.

Estos resultados son congruentes con los obtenidos en los escritos de mayor calidad de nuestro corpus. Entre otras cuestiones, sugieren que los estudiantes de ambas experiencias orientan sus logros en mayor medida hacia la dimensión demostrativa (articulación entre marco teórico, hipótesis, datos y conclusiones) y persuasiva (modo eficaz de comunicar) de la argumentación académica que hacia la dimensión dialéctica (consideración de otros datos de investigación), lo cual permitiría plantear un trayecto natural, en la iniciación de los estudiantes a las prácticas científicas.

Grupo de estudiantes avanzados

En este grupo cabe marcar algunas diferencias entre la cohorte 2008 y la cohorte 2009. En la primera, la asignatura fue cursada por un grupo mayoritario de estudiantes que ya había hecho la experiencia de alfabetización académica en primer año y un grupo minoritario que pertenecía a un Plan de Estudios anterior y por lo tanto no había pasado por dicha experiencia. En este sentido, se observaron diferencias importantes en la resolución del problema retórico de escritura: el grupo minoritario, manifestó más dificultades tanto para determinar el problema de investigación, como para desarrollarlo y dar cuenta del mismo a través de un escrito que se adecuara a las restricciones de formulación del discurso científico. Cabe destacar que estos estudiantes tenían muy buen rendimiento académico.

En la cohorte 2009 ya todos los estudiantes habían participado del Programa de alfabetización académica de primer año; sin embargo, se han apreciado también diferencias en la calidad de los escritos, debido a la conjunción de diversos factores: ritmo de cursado de la carrera; promedio general de calificaciones; participación de los estudiantes en proyectos colectivos de investigación, exposiciones en jornadas y congresos, experiencias en el exterior (a través de becas o pasantías) y manejo de lenguas extranjeras. De este modo, se han observado diferencias interesantes, particularmente, a favor de los estudiantes que, además de tener muy buen rendimiento académico y muy buen ritmo de cursado, participan de proyectos de investigación, han presentado ponencias en reuniones científicas como avances de resultados, han tenido alguna experiencia en el exterior y tienen buen dominio de una o más lenguas extranjeras. Algunos indicadores que han permitido apreciar estas diferencias son: el modo en que los estudiantes trabajan los antecedentes del tema investigado (el estado de la cuestión –favorecido por el dominio de otras lenguas-), la definición más precisa del problema de investigación, el tratamiento más riguroso e integrado de los datos, la evaluación de la propia investigación y las cuestiones abiertas.

Por su parte, en los estudiantes que no han tenido estas experiencias complementarias y que, además, presentan discontinuidades en el ritmo de cursado, se han observado algunas estrategias de escritura similares a las de los estudiantes de primer año, tales como el excesivo apego a la reproducción literal de las fuentes y la sujeción excesiva a la bibliografía suministrada por la cátedra; es decir, el no plantearse la necesidad de rastreos bibliográficos más sistemáticos que permitan un abordaje más exhaustivo del tema de investigación. En relación con esto, varios estudiantes parecen más interesados, como en los datos de Kelly y Bazerman (2003), en entender y aplicar un marco teórico trabajado durante el cursado, más que en indagar nuevas alternativas.

Considerando globalmente los datos de estudiantes ingresantes y avanzados, podemos decir que hay una tendencia inicial en todos los estudiantes a la reproducción del conocimiento y a entender la escritura como transcripción del mismo. Sólo una intervención didáctica sistemática y la participación complementaria en prácticas discursivas propias del contexto académico (proyectos de investigación, reuniones científicas, etc.), permiten modificar gradualmente esta tendencia, particularmente, en la siguiente dirección: la apertura a la argumentación dialéctica, evidenciada en una serie de indicadores, tales como una mejor resolución del espacio propio de investigación (en diálogo con otras investiga-

ciones), un recurso incipiente a la discusión de los propios resultados con datos de otros autores, y el recurso a la “prudencia” en las conclusiones, a través de la atenuación de las generalizaciones y el planteamiento de cuestiones abiertas.

Asimismo, en cuanto al papel de la escritura en la elaboración del conocimiento, se ha podido observar la coincidencia entre los testimonios de los estudiantes que conceptualizan la escritura como un medio de integrar y transformar conocimientos, y sus propios escritos que dan cuenta de los efectos del proceso escriturario. Un ejemplo ilustrativo es el siguiente testimonio de una estudiante cuyo escrito académico fue de excelente calidad y en quien se conjugaron positivamente los factores ya comentados (excelente rendimiento académico y ritmo de curso, participación en proyectos de investigación y en reuniones científicas, experiencia en el extranjero y buen manejo de tres lenguas extranjeras):

La elección del tema siempre es lo más difícil. Para mí fue un largo camino. Sabía lo que quería hacer a grandes rasgos pero no sabía bien cómo hacerlo, desde dónde apuntarlo o desde dónde comenzar mi investigación.

Una vez superada esta instancia, una vez elegido el tema y delimitado el campo de estudio, la metodología, el relevamiento bibliográfico y el armado del corpus implicaron un nuevo desafío. ¿Cómo reducir a unos pocos fragmentos varias horas de observación y entrevistas? Fue entonces cuando el planteo de las hipótesis y de los objetivos ayudó a reducir y construir el corpus.

El proceso de escritura implicó un hacer, un escribir y un reescribir bastante arduo, porque ponía en juego toda nuestra investigación... Por eso, decidí optar por la claridad y darle a mi argumentación objetivos precisos.

Siempre la exposición, el debate y la interacción con los compañeros enriquece nuestro trabajo. Es entonces cuando uno comprende las enormes posibilidades de investigación que existen dentro de un área de conocimiento específico. En cada jornada de ponencias, siempre me ha sorprendido la heterogeneidad de los trabajos y de las líneas de investigación que se proponen. En el otro y por el otro uno aprende mucho sobre sí mismo y sobre su propio proceso de investigación (Caso 3, 2009).

Conclusiones

En este trabajo hemos puesto en relación algunos datos cualitativos de los itinerarios en escritura académica de estudiantes universitarios (ingresantes y avanzados) del área de Humanidades de la UNT, con una serie de factores que inciden en sus progresos escriturarios, especialmente desde el punto de vista argumentativo: ritmo de cursado, rendimiento académico, cursado de asignaturas con escritura académica explícita, participación en prácticas académicas (reuniones científicas y proyectos de investigación), experiencias en el extranjero y manejo de lenguas extranjeras, entre otros.

Con respecto a los estudiantes avanzados, por un lado, hemos observado diferencias notorias de desempeño entre alumnos que habían participado de una experiencia de alfabetización académica en primer año y alumnos que no habían tenido esta oportunidad por pertenecer a un plan de estudios anterior. Por otra parte, aquéllos, a pesar de esta experiencia, mostraron diferencias escriturarias intere-

santes que permiten plantear la hipótesis de la interacción en sus itinerarios académicos de los diversos factores planteados, puestos en evidencia en los niveles de calidad alcanzados en sus producciones, en relación con las competencias discursivas, argumentativas y cognitivas.

En tal sentido, si bien ha resultado crucial el trabajo explícito con la escritura académica ya que, por un lado, favorece que los estudiantes a medida que escriben vayan revisando, controlando y reorganizando el propio conocimiento, al mismo tiempo que generando nuevas formas de conocimiento (función epistémica de la escritura), y por otro lado, demanda una escritura fundamentalmente argumentativa, que implica un proceso no sólo de construcción del saber, sino también de legitimación de ese saber, a través de las convenciones propias de cada campo disciplinar, la puesta en relación de los datos de estudiantes ingresantes y avanzados ha evidenciado la importancia de varios factores, algunos de los cuales podemos incluir en el concepto de comunidades discursivas (Bazerman, 1988), entendido como grupos de comparten prácticas con metas específicas. De este modo, se ha observado cómo la participación de algunos estudiantes en proyectos colectivos de investigación –integrados por investigadores formados-, así como su participación en jornadas o congresos, ha potenciado su sentido de pertenencia a una determinada comunidad discursiva a la vez que les ha proporcionado herramientas teóricas y metodológicas, y significatividad a las prácticas académicas de las que no fueron “espectadores” sino partícipes activos.

De esta manera, la iniciación en la investigación desde la entrada a la Universidad se ha mostrado como un modo válido y productivo de aprendizaje ya que permite la articulación entre saber ajeno y saber propio, y entre teoría y empiria, porque posibilita tomar conciencia de que el conocimiento se construye –siempre sobre la base de las conquistas previas del conocimiento científico- y no simplemente se lo reproduce.

Asimismo, como consecuencia del proceso de investigación, la escritura académica como práctica epistémica y argumentativa y, al mismo tiempo, como producto de estas prácticas, contribuye, por un lado, a partir de determinados modos de organización (los pasos retóricos), a entender su triple dimensión argumentativa (demostrativa, retórica y dialéctica), que implica comprender porqué y de qué modo se gesta, se legitima y se comunica el conocimiento científico. Por otro lado, al hacerlo, se logra un aporte al campo disciplinar, por mínimo que parezca.

Dada la importancia de esta formación, es necesario no sólo propiciar apoyos institucionales sostenidos a lo largo de las carreras de grado, sino también favorecer la participación de los estudiantes en prácticas académicas que les proporcionen las herramientas necesarias para transitar con éxito por esta “cultura nueva” (la cultura académica).

Bibliografía

Andrews, R. (2007) "Argumentation, Critical Thinking and the Postgraduate Dissertation", *Educational Review*, vol. 59, Nº 1, February, Department of Educational Studies, University of York, UK, pp. 1–18.

Andrews, R. (2009 a) "A case Study of Argumentation at Undergraduate Level in History", *Argumentation*, vol. 23, nº 4, 547-558. Special Issue: *Argumentation in Education: Studies from England and Scandinavia*.

Andrews, R. (2009 b) *Argumentation in Higher Education: Improving Practice through Theory and Research*. New York: Routledge.

Andriessen, J. (2009) "Argumentation in Higher Education: Examples of Actual Practices with Argumentation Tools". En N. Muller Mirza y A-N. Perret-Clermont (edit.) *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*, New York: Springer, 195-214.

Arnoux, E., S. Nogueira y A. Silvestri (2002). "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos", *Signos*, 35 (51-52), Valparaíso, pp.129-148.

Arnoux, E. (dir.)(2009) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, Buenos Aires: Santiago Arcos.

Bazerman, Ch. (1988) *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison (Wisc.): University of Wisconsin Press.

Bazerman, Ch. (2008) Conferencia plenaria pronunciada en el Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior, REDLEES (Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, 18 y 19 de septiembre de 2008.

Bhatia, V. (2004) *Worlds of Written Discourse. A genre based view*. Sidney: Continuum.

Bravo, B. y P. Jiménez Aleixandre (2010) "¿Salmones o sardinas? Una unidad para favorecer el uso de pruebas y la argumentación en ecología", *Alambique. Revista de Didáctica de las ciencias experimentales*. Argumentar en ciencias, enero, nº 63, pp. 19-25.

Buty, C. y C. Plantin (2008) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

Carlino, P. (2008) "Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su

completamiento". Conferencia plenaria en el Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior, REDLEES (Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, 18 y 19 de septiembre de 2008.

Ciapuscio, G. e I. Otañi. (2002) "Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva", *R.I.L.L.* nº 15: 117-133.

Crinon, J. y M. Guigue (2002) « Être sujet de son écriture: une analyse de mémoires professionnels ». *Spirale. Lire – écrire dans le supérieur*, nº 29, 201-219.

Cubo de Severino, L. (2000) "Estrategias de acceso al discurso científico", *Humanitas, Rev. de la Facultad de Filosofía y Letras*, Año XXIII, Nº 30-31, Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras: UNT, 227-236.

Delcambre, I. y D. Lahanier-Reuter (en prensa) « Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », *Diptyque*, Namur.

Delcambre, I. y Y. Reuter (2002) "Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche", *Spirale. Lire – écrire dans le supérieur*, nº 29, 7-27.

Delcambre, I. ; C. Donahue y D. Lahanier-Reuter (en prensa) « Ruptures et continuités dans l'écriture à l'Université », *Scripta*, PUC, Minas, Brazil.

Delcambre, I. y Y. Reuter (en prensa) "The French Didactics Approach to Writing from Elementary School to University", en Ch. Bazerman (ed.) *Traditions of Writing Research*, London: Routledge.

Dúo de Brottier, O. (2005) "La ponencia y el resumen de la ponencia" en Cubo de Severino (2005: 113-147) *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.

Erduran, S. y P. Jiménez-Aleixandre (2008). *Argumentation in Science Education*, New York: Springer.

Gnutzmann, C. y H. Oldenburg (1991) "Contrastive Text Linguistics in LSP-Research: Theoretical Considerations and some Preliminary Findings", en Schröder (1991: 101-136) *Subject-oriented Texts: Language for Special Purposes and Text Theory*. New York/Berlin: Walter de Gruyter.

Jiménez-Aleixandre, P. y J. Díaz de Bustamante (2008) "Construction, évaluation y justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques", en Buty, C. y C. Plantin (2008) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, pp. 43-74 Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

Jiménez Aleixandre, P. y B. Puig (2010) "Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencias: el caso de la inteligencia", *Alambique. Revista de Didáctica de las ciencias experimentales*. Argumentar en ciencias,

enero, nº 63, pp. 11-18.

Kaiser, D. (2005) "Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania", *Signo y Seña. Instituto de Lingüística, Fac. de Filosofía y Letras, UBA*, nº 14/ dic., 17-35.

Kelly, G., Ch. Bazerman, A. Skukauskaite y W. Prothero (2010) "Rhetorical Features of Student Science Writing in Introductory University Oceanography", in Ch. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (Eds.) *Traditions of Writing Research* (pp. 265-282). New York: Routledge.

Kelly, G. y C. Bazerman (2003) "How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis", *Applied Linguistics*, 24/1: 28-55, Oxford Univ. Press,

Martínez, C. (2005a). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*, Colombia: cátedra UNESCO, Univ. del Valle.

Martínez, C. (2005b). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*, Colombia: cátedra UNESCO, Univ. del Valle.

Orange, C. et al (2008) "Argumentation, problématisation et construction de concepts en classe de sciences", en Buty, C. y C. Plantin (2008) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

Ortega de Hocevar, S. (2008) "La génesis de la argumentación" en C. Padilla, S. Douglas, E. Lopez (Coordinadoras) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples. Facultad de Filosofía y Letras UNT, INSIL, Cátedra UNESCO*.

Padilla, C. (2004) "La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica", *RASAL, Bs.As., Argentina, año 2004, nº 2*, 45-66.

Padilla, C. (2009) "Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria", *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística, SAL, Univ. Nac. del Litoral, Santa Fe*.

Padilla, C. y E. Lopez (2004) "Prácticas discursivas académicas: representaciones y expectativas estudiantiles", *Actas del I Encuentro Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*, Tucumán, UNT. CD

Padilla, C. y E. Lopez (2006) "Contextos para el desarrollo del pensamiento crítico: el lugar del discurso estudiantil en las prácticas académicas", *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística, SAL y Universidad Catól. de Salta. CD*.

Padilla, C. (coord.), G. Rosconi, M. Rivero, A. Movsoyich, C. Majorel, V. Pereyra, E. Cabral (2008) "Factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico: representaciones estudiantiles", *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples, cátedra UNESCO, subsede Tucumán, UNT*.

Padilla, C. y P. Carlino (2010) "Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria", en *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, G.Parodi (editor), Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Ariel, pp. 153-182

Padilla, C., S. Douglas y E. Lopez (2009) "Intervención docente en prácticas de escritura de estudiantes de la carrera de letras (UNT)", en *Simposio cátedra UNESCO (E.Arnoux, coord.)*, en *II congreso internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*, La Pampa: Univ. Nac. De La Pampa. CD-Rom.

Padilla, C., S. Douglas y E. Lopez (2010a) "Elaborar ponencias en la clase universitaria: La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción", *Revista Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura. Asociación Internacional de Lectura. Año XXXI, junio, nº 2*, pp. 6-17.

Padilla, C., S. Douglas y E. Lopez (2010b) "Competencias argumentativas en la alfabetización académica", *Revista @tic, revista d' Innovació educativa (Universitat de València). nº 4, junio*, pp. 2-12.

Padilla, C., S. Douglas y E. Lopez (2010c) "La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios", *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística (Castel y Cubo, editores)*, pp. 963-970. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Paltridge, B. (1997) *Genres, frames and writing in research settings*, Philadelphia: John Benjamins.

Parodi, G. (2007). *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Perelman, Ch. y L.Olbrechts (1970) *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Paris : PUF. (Trad.esp. *Tra-tado de la argumentación*, Madrid, Gredos, 1989).

Plantin, C. (2005) *L'argumentation - Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF, (Coll. Que Sais-Je ?).

Plantin, C. (2007) « *Argumentation Studies and Discourse Analysis* », in Van Dijk, T. A. 2007 (ed). *Discourse Studies, "Benchmark in Discourse Studies"* Vol. IV. London, Sage Publications. 277-301.

Pollet, M-C y V. Piette (2002). « *Citation, réformulation du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ?* », *Spirale. Lire – écrire dans le supérieur*, nº 29, 165-179.

Pollet, M-C. (2004) « *Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration* », *Pratiques*, nº 121/122, 81-92.

Sardá J, A. y N. Sanmartí Puig (2000). "Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias", *Enseñanza de las ciencias*, 18 (3), 405-422.

Swales, J. (1990) *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Eemeren, F., R. Grootendorst y F. Snoeck. (2006) *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires: Biblos.

Notas

(1) Las asignaturas cursadas son: Taller de comprensión y producción textual (1º año) y Psicolingüística (4º año), ambas coordinadas por mí, en el marco de una investigación-acción, como parte del Proyecto CIUNT 26/H430 titulado “Prácticas discursivas críticas en contextos educativos”. Participan en estas experiencias los siguientes docentes: Silvina Douglas, Esther Lopez, Ana María Ávila, Cristian García, con la colaboración de Virginia Hael.

(2) Seguimos parcialmente conceptualizaciones de C. Martínez. En la dimensión demostrativa se privilegia el ratio, y en la persuasiva, el pathos (Cfr. C.Martínez, 2005a). Una tercera dimensión, el ethos, convoca un razonamiento más relacionado con una intersubjetividad responsable y competente (Cfr. C.Martínez, 2005b).

(3) La parte textual es una unidad funcional mayor que puede estar formada por uno o más segmentos textuales (las movidas de J.Swales, 1990). Ver en G.Ciapuscio e I.Otañi (2002) quienes toman estos términos de Gnutzmann y Oldenburg (1991) y los aplican a un corpus de revistas de habla española.

(4) Para mayores detalles acerca de esta experiencia, cfr. Padilla y Carlino (2010).

¿Qué dicen que hacen los estudiantes universitarios cuando escriben desde fuentes?

Alicia Vázquez

Universidad Nacional de Río Cuarto

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación más amplia acerca de la relación entre Consignas de escritura y estrategias de autorregulación en la producción de textos académicos, que se indagó en una población de estudiantes universitarios. La cuestión a abordar en esta comunicación, en base a resultados parciales del estudio mencionado, es si el empleo de diferentes estrategias de autorregulación se relaciona con el nivel de información previa del tema acerca del cual se les solicita escribir a los alumnos.

Aunque muchas de las que se requieren en los estudios superiores consisten en tareas simples de lectura y/o de escritura, hay otras que exigen la combinación de estas actividades para la producción de un texto. El resumen, por ejemplo, involucra el trabajo con una sola fuente y su elaboración consiste en operaciones de transformación (selección de la información del texto fuente para suprimirla, elaborarla o condensarla en diferentes modos) pero preservando el significado del texto original, del cual el resumen proviene (Solé, Miras & Gràcia, 2005). Cuando la demanda es recurrir a dos o más fuentes para la construcción de un texto diferente, es probable que la transformación de los materiales de base sea más acentuada.

En las tareas que involucran leer para escribir, los lectores usan fuentes textuales para producir sus propios textos, los cuales tienen una intención comunicativa por sí mismos. Estas actividades constituyen actos que unen lectura y escritura; en ellos los estudiantes leen materiales textuales y los transforman de alguna forma para producir sus propios textos. Se denomina síntesis discursiva a la tarea de la consiste en la realización de operaciones de selección de contenido relevante, organización de una nueva estructura e integración de ideas, textos o autores diferentes (Spivey y King, 1989; Spivey, 1996; Nelson, 2001; Segev – Miller, 2004).

Aunque se despliegan de manera articulada las actividades de lectura y de escritura, esto no significa que las estrategias implicadas en estos procesos sean idénticas, se confundan o que no sean disociables en algunos momentos (Miras y Solé, 2006). Es pertinente, en consecuencia, su tratamiento diferenciado.

En el marco de la psicología cognitiva y desde el enfoque del procesamiento de la información, la teoría del esquema Rumelhart y Ortony (1977) y el modelo situación (Kintsch, 1994), que destacan las

estrategias implicadas en el proceso de lectura, son las de más impacto en la investigación y la práctica educativa. Ambas resultan de relevancia ya que explican los factores involucrados en la comprensión del lenguaje escrito, bajo el supuesto de que la comprensión en lectura es un proceso interactivo entre lector y el texto.

El concepto de esquema hace alusión a los conocimientos previos que se activan durante la lectura; representan los conocimientos de las personas acerca de los conceptos que subyacen a objetos, situaciones, eventos, secuencia de eventos y acciones (Rumelhart y Ortony, 1977); constituyen estructuras de datos a través de los cuales un autor otorga un alto nivel de organización a un texto; también lo son aquellas estructuras mediante las cuales los lectores detectan esa organización y las emplean como armazón ideacional para la información detallada (Anderson, 1977).

De acuerdo a Kintsch (1994) y Weaver y Kintsch (1991), si bien la teoría del esquema sostiene que se comprende cuando el lector ha activado los conocimientos apropiados, los esquemas constituyen estructuras fijas demasiado inflexibles, porque abarcan un conjunto de eventos temporalmente ordenados a menudo basados en la experiencia personal (Kendeou, Rapp y van den Broek, 2003) y, por lo tanto, con poca capacidad de adaptarse fácilmente a las demandas siempre cambiantes del contexto. Según el enfoque de Kintsch y van Dijk (Kintsch y van Dijk, 1978; Kintsch, 1993; Kintsch, 1994; Kendeou, Rapp y van den Broek, 2003; Goldman, Golden y van den Broek, 2007; Tijero Neyra, 2009), las representaciones mentales de un texto tienen múltiples capas que capturan diversos aspectos del mismo y da lugar a diferentes niveles de representación del discurso. El modelo mental o modelo de situación es el nivel más significativo; contiene información que no está necesariamente presentada en el material escrito y es en este nivel que el lector combina el conocimiento antecedente y la información del texto para construir una representación rica y dinámica de la situación.

En una perspectiva diferente, desde el marco psicolingüístico que así mismo hace énfasis en la construcción del significado, Goodman (1996) puntualiza las estrategias, algunas de las cuales están contempladas en las teorías de la lectura recientemente expuestas. Así, la determinación explícita del lector de activar esquemas y estrategias una vez definidos los propósitos de la lectura (iniciación o tarea de reconocimiento), atender a las claves del texto (muestreo y selección), tomar decisiones basadas en informaciones parciales en función de las cuales se deduce tentativamente la información faltante (inferencia), suponer que cierta información que no está disponible lo estará en algún punto en el texto (predicción), verificar que tanto las predicciones y las inferencias como la comprensión anterior del texto son congruentes con la nueva información (confirmación) y regresar al texto para recopilar más información y reconstruir el texto recuperando el significado en los casos en que se hayan detectado dificultades o errores en la comprensión (corrección), son estrategias que operan constantemente durante la lectura, implican tanto la vía ascendente como descendente del procesamiento de la información (Rumelhart y Ortony, 1977) y, por lo tanto, no es posible pensar en un despliegue secuencial de las mismas. Algunas de ellas, como señala Solé (1992), son sin embargo, más pertinentes que otras para momentos especiales de la lectura.

La producción escrita, por su parte, exige el empleo de estrategias diferentes a las activadas para la lectura, pero que también suponen una regulación y control consciente del proceso mientras se las

va ejecutando. En las tareas de escritura, como reconocen Risemberg (1996) y Graham y Harris (1996), tienen lugar muchos de los procesos que se encuadran bajo la denominación más general de autorregulación, que involucra estrategias tales como establecimiento de metas, automonitorización y revisión. La autorregulación alude a “pensamientos, sentimientos y acciones autoiniciadas” a través de los cuales los escritores logran diferentes metas literarias, incluyendo tanto el perfeccionamiento de sus habilidades de escritura como el mejoramiento de la calidad del texto que crean (Zimmerman y Risemberg, 1996: 4).

Allal (2000), a su vez, emplea el término autorregulación para referir a las operaciones metacognitivas que afectan a la escritura (:149). En un sentido similar al planteado en los modelos cognitivos de escritura, esta autora identifica tres operaciones de regulación metacognitiva: anticipación, que refleja la transposición a metas, con diferentes grados de precisión e intencionalidad, de la representación que el sujeto tiene de la tarea y del contexto, monitorización, que involucra la comparación del estado de avance de la tarea respecto a un estado de metas previsto y ajuste, dirigido a reducir la discrepancia entre el estado presente de la tarea y las metas; si el feedback de la operación de monitorización es negativo, se produce un ajuste en el proceso de producción. Si, por el contrario es positivo, el proceso de producción continúa sin reorientación, o cesa porque la meta ha sido completamente lograda.

Se admite que en los modelos más conocidos del proceso de escritura- tales como los elaborados por Flower y Hayes y Scardamalia y Bereiter - incluyen componentes de regulación metacognitiva, aunque no son designados con esa expresión (Allal, 2000 y Rouiller, 1996). Así, se considera que en el modelo de Hayes y Flower, los de planeamiento, monitorización y revisión regulan la actividad de textualización que constituye proceso central de producción.

En los aludidos modelos, la escritura es conceptualizada como una tarea de resolución de problemas (Hayes y Flower, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1985), pero se trata de un problema particular, de naturaleza retórica. La singularidad reside en que la tarea de escritura se origina en un problema poco estructurado o poco definido, en el sentido de que no implica una única vía de resolución (a diferencia, por ejemplo, de un problema matemático que se resuelve mediante un algoritmo preciso). Desde este punto de vista, como ha sido expresado, el escritor define los objetivos de la tarea y los procedimientos a utilizar para lograrlos. La configuración de la tarea y los procedimientos de realización organizan las estrategias que permiten regular y controlar el proceso completo de composición.

Si se toman en consideración las estrategias de autorregulación generales del aprendizaje académico y las específicas de la escritura propuestas por Zimmerman (1989, 1996 y 1998) y Zimmerman y Risemberg (1996), las estrategias de autorregulación puntualizadas por Allal (2000) y las operaciones psicológicas involucradas en los modelos cognitivos basadas en la teoría de resolución de problemas (Hayes y Flower, 1980, Bereiter y Scardamalia y 1987), se podría afirmar que algunas de dichas estrategias son centrales: éstas constituyen un grupo de actividades que intervienen en la generación y organización de ideas y el establecimiento de metas para el texto, las que regulan el proceso de textualización o procesamiento lingüístico del discurso y las que dirigen el proceso de relectura y revisión. Un segundo grupo de estrategias de autorregulación pueden ser consideradas periféricas en el sentido de que si bien tienen a disciplinar la conducta del escritor no garantizan la obtención de un producto escrito si

no se ponen en juego las primeras. En el segundo grupo se incluirían conductas tales como organizar el tiempo dedicado a la tarea o establecer un horario para escribir (manejo y planeamiento del tiempo), imponer una recompensa o castigo contingentes a los logros en escritura (autoconsecuencias), controlar el ambiente y las condiciones de la escritura (estructuración ambiental), solicitar consejos o feedback de profesores o compañeros (búsqueda de asistencia), decir en voz alta lo que se escribirá (autoinstrucciones), búsqueda de información.

Las estrategias que se han denominado centrales resultan esenciales a los procesos de producción de un texto escrito, pero más difíciles de constatar ya que se trata de operaciones mentales a las cuales se puede acceder de manera indirecta a través de técnicas especiales como la de pensamiento en voz alta o el análisis de textos intermedios (bosquejos, mapas conceptuales, planes del texto, esquemas, diagramas, borradores). Las denominadas periféricas son más fáciles de verificar a través de la observación directa de la conducta del escritor, pero, como contrapartida, tienen una incidencia relativa en la elaboración del discurso escrito.

En el marco de este estudio, se da prioridad a las estrategias de autorregulación de los procesos de lectura/escritura que son imprescindibles y fundamentales para el logro de un documento escrito e inherentes a la naturaleza de la actividad de concebir, elaborar y redactar el discurso. Desde esa perspectiva se entiende por estrategias de producción al conjunto de actividades que se despliegan desde el momento que se recibe una consigna hasta que se obtiene la versión final del texto; estrategias de autorregulación se referirá a los procesos, especialmente cognitivos, que se desarrollan para gestionar y controlar el proceso de interpretación y composición.

Las preguntas de la investigación

- ¿Qué estrategias de interpretación y de producción de textos los estudiantes dicen que activan para dar cumplimiento a una consigna que implica elaborar un informe escrito en base a la lectura de fuentes múltiples?

- ¿Se corresponden las estrategias que los sujetos dicen que emplearán con las que efectivamente despliegan?

- ¿Se relacionan las estrategias que emplean los estudiantes con el nivel de información previa acerca del tema acerca del cual tienen que escribir?

- ¿Qué grado de conocimiento sobre estrategias de lectura exhiben los estudiantes?

Objetivos, sujetos y procedimientos de la investigación

Para esta comunicación, se especifican a continuación, los objetivos de la investigación, los sujetos que formaron parte del estudio y los procedimientos de recolección y análisis de datos.

Objetivos

- Identificar las estrategias de interpretación de textos y de producción escrita que los estudiantes activan para dar cumplimiento a una consigna que implica leer para escribir

- Establecer la correspondencia entre las estrategias que dicen que emplean con las que efectiva-

mente activan para la resolución de la consigna

- Indagar la relación entre el despliegue de las estrategias con el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema acerca del cual tienen que escribir
- Estimar el grado de conocimiento del cual disponen los sujetos sobre estrategias de lectura y escritura

Población

Los participantes del estudio fueron estudiantes de tercer año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, durante el cursado del Módulo de Didáctica de la Lengua, en la asignatura Didáctica I. La tarea de escritura consistió en un parcial de evaluación domiciliario, en el que se presentaba una situación simulada. Los estudiantes debían situarse como psicopedagogos/as que trabajan en tareas de asesoramiento en un centro educativo. Desde esta perspectiva, a solicitud de las autoridades del establecimiento educativo, debían elaborar un informe que sería presentado en un encuentro de discusión sobre alfabetización inicial, con un enfoque constructivista de la enseñanza de la lengua escrita. El informe debía estructurarse en función de tres bloques de temas: 1) Caracterización del sistema de escritura, 2) Caracterización del aprendizaje y proceso de adquisición de la escritura, 3) Principios generales de alfabetización inicial. Las pautas determinaban que la producción escrita se realizaría individualmente, estipulaban un mes de plazo para su elaboración, una extensión de tres carillas y explicitaban los criterios de evaluación; asimismo, especificaba la bibliografía de lectura obligatoria.

Materiales y Procedimientos

Dadas sus características, la tarea implicaba una actividad de síntesis discursiva, es decir, el uso de fuentes textuales para producir textos propios, los cuales tienen intención comunicativa por sí mismos. Por lo tanto, suponía procesamiento intertextual y transformación de la información ofrecida por los materiales que se leen para la producción de otro texto, independiente de los textos base (Spivey y King, 1989; Nelson, 2001; Segev – Miller, 2004).

En el Cuadro 1, se especifican sintéticamente los procedimientos de recolección de datos, explicando las fases de aplicación y los propósitos.

Cuadro 1. Procedimientos de recolección de datos.				
Fase de aplicación y propósitos				
Procedimientos	Fase de aplicación			Propósito
	Antes de la tarea	Durante la tarea	Después de la tarea	
Cuestionario 1	X	Registro grabado de los diálogos entre profesores y estudiantes en los horarios de consulta ¹		Conocimientos previos
Cuestionario 2			X	Estrategias empleadas
Entrevistas estudiantes 1	X			Estrategias anticipadas
Entrevistas estudiantes 2			X	Estrategias empleadas
Cuestionario 3			X	Reflexiones sobre el proceso
Recolección de materiales escritos			X	Producto

Muestra

Del conjunto de estudiantes del curso, se seleccionó una muestra en función de las respuestas a un Cuestionario (Cuestionario 1), administrado antes de la realización de la tarea. Con relación a la lectura y la escritura el cuestionario, contenía dos conjuntos de enunciados. El primero constaba de tres de ellos en relación a la lectura y cuatro en relación a la escritura y solicitaba a los sujetos que marcaran una sola opción. El segundo indagaba acerca de las conductas, acciones y operaciones que un lector/escritor debe llevar a cabo para ser considerado competente. Constaba de quince enunciados y solicitaba a los sujetos que marcaran los cinco ítems que considera más importantes. Con relación a la alfabetización, el cuestionario indagaba los conocimientos de los estudiantes sobre la alfabetización inicial; constaba de ocho ítems de verdadero falso y solicitaba a los sujetos que marcaran la opción que consideraban correcta.

Se administró un cuestionario al finalizar la producción del informe (Cuestionario 2), que estuvo destinado a recoger información sobre el proceso y las estrategias de lectura y escritura activadas efectivamente por los estudiantes.

En base a los puntajes obtenidos en el Cuestionario 1, la muestra quedó constituida por 18 estudiantes: diez y ocho con mayor y menor nivel de información previa sobre el tema respectivamente, tal como se expone en la Tabla 1.

Puntaje	Sujetos		Total
	Mayor nivel de información	Menor nivel de información	
14	1 - 2		2
13	3 - 4 - 5 - 6		4
12	7 - 8 - 9 - 10		4
10		11	1
9		12 - 13 - 14 - 15	4
8		16 - 17 - 18	3
Total	10	8	18

Los sujetos fueron entrevistados en dos oportunidades. El objetivo de la primera entrevista era recoger información sobre las estrategias que tenían previsto activar para resolver la tarea. Se entrevistó a cada uno de los sujetos de la muestra inmediatamente después de entregada la consigna, la cual había sido comentada y explicada en clase.

El objetivo de la segunda entrevista era recoger información sobre el proceso y las estrategias que efectivamente habían llevado a cabo los estudiantes para realizar la tarea y sobre su posible modificación a lo largo de la realización de la misma. En esta instancia la entrevista tuvo el carácter de narración retrospectiva, guiada con preguntas, la cual constituye un informe oral o escrito del escritor de los procesos involucrados en la construcción del texto en una instancia posterior a su elaboración (Greene & Higgins, 1994) y que se realizó tratando de que los estudiantes reflexionaran acerca de las decisiones tomadas para la producción del escrito. El guión de la entrevista incluye preguntas similares al de la primera entrevista, pero fueron formuladas sobre la base del trabajo ya realizado.

Los datos recolectados mediante estos instrumentos, se analizaron en función de las siguientes dimensiones de análisis (Cuadro 2).

Cuadro 2. Dimensiones de análisis de las estrategias de producción
Empleo de instrumentos de mediación de la lectura y la escritura
1. Fuente principal de la información
1.1. Apuntes de clase
1.2. Textos de referencia
1.3. Conocimientos ya disponibles sobre el tema
2. Proceso general de elaboración del informe
2.1. Lectura del material y escritura del informe
2.2. Alternancia de procesos de lectura y escritura
3. Proceso de lectura
3.1. Una sola lectura de cada texto
3.2. Varias lecturas de los textos
4. Instrumentos de mediación de la lectura
4.1. Subrayado
4.2. Anotaciones en los textos
4.3. Toma de notas breves
4.4. Esquemas
4.5. Mapas conceptuales
4.6. Resúmenes
5. Plan de organización del informe
5.1. Resumen de las lecturas
5.2. Opiniones sobre el tema
5.3. Concepto sintetizador
5.4. Interpretación con propósito personal
6. Formas de utilizar los textos de referencia
6.1. Utilización de varios textos como base
6.2. Utilización de un texto como base
6.3. Utilización de ningún texto como base
7. Instrumentos de mediación de la escritura
7.1. Plan para el texto
7.2. Borradores
8. Procesos de revisión
8.1. Extensión de la revisión
Global; fragmentos extensos del texto, ideas principales, estructura
Puntual; frases o palabras aisladas
8.2. Modalidades y niveles de la revisión
De contenidos
Formales
De organización
8.3. Momento de la revisión
Durante el proceso de escritura
Al finalizar el proceso de escritura

Resultados

Por razones de limitaciones en la extensión de este documento, los resultados se especificarán en relación a la segunda entrevista haciendo referencia de modo comparativo con la primera.

I. Estrategias que los estudiantes dicen que emplean

En la segunda entrevista, se observan modificaciones, algunas más notables que otras, en las estrategias que los estudiantes dicen emplear. En primer lugar, se acrecientan de manera sustancial las menciones a los apuntes de clase como fuente principal de información (de 22 a 78%). No se manifiestan diferencias sustanciales en relación al proceso general de elaboración del informe, pero vinculado al proceso de lectura, disminuyen las declaraciones que aluden a la una sola lectura de los textos (de 50 a 33%) en tanto que se incrementan de la de varias lecturas (50 a 72%). Entre los instrumentos de mediación de la lectura, se evidencian pocas variaciones en relación al subrayado (83 a 94%) y a las anotaciones en los textos (78 a 83%), en tanto que se ve incrementada la toma de notas (33 a 50%). Otros cambios importantes se evidencian en relación a la forma de utilizar los textos fuente, ya que crece la mención a la utilización de varios textos de referencia (0 a 33%) como base, como así también la de usar al menos uno (0 a 33%), en tanto se reduce de manera notable la de no usar ninguno (100 a 11%). Se puede afirmar entonces que más de la mitad de los estudiantes declara emplear textos como base del escrito (67%).

Considerando los instrumentos de mediación de la escritura, aumenta la elaboración de borradores (61 a 89%) y disminuye la alusión al plan del texto (44 a 33%). Algunas categorías de la dimensión referida a los procesos de revisión también manifiestan modificaciones que vale la pena señalar: a diferencia de la revisión global que se varía poco (67 a 72%), se menciona con notable más frecuencia la puntual y formal (17 a 72% y 6 a 67%), de contenidos (50 a 67%) y de organización del informe (28 a 61%); además, en la segunda entrevista los estudiantes consideran en mayor medida que la misma tiene lugar durante el proceso de escritura (39 a 83%), en tanto parece disminuir el reconocimiento que se realiza al finalizar la escritura (44 a 11%).

En síntesis, en función de los datos recabados, se puede constatar que algunas de las estrategias necesarias para la elaboración del informe, se mencionan con mayor frecuencia en la segunda entrevista. Los apuntes de clase como fuente adicional de información, la lectura reiterada de los textos, la toma de notas como instrumentos de mediación de la lectura, el empleo de varios textos de referencia como base del escrito, la elaboración de borradores como instrumentos de mediación de la escritura y la revisión puntual, de contenidos, formal y de organización del informe realizadas durante el proceso de escritura, permite inferir que los estudiantes han adquirido una mayor conciencia de las estrategias que son indispensables para cumplimentar la tarea solo después de realizada la actividad.

De acuerdo a lo que los sujetos dicen que hacen, podríamos describir un patrón de realización de un informe en base a fuentes múltiples, común para ambos grupos de la siguiente manera:

1) Alternan actividades de lectura y escritura, empleando como estrategias el subrayado y las anotaciones en los textos mientras leen.

2) Leen varias veces los textos de referencia, los cuales, junto con los apuntes de clase, constituyen las principales fuentes de información. De los textos fuente asignados, eligen adoptar uno o algunos

como base del escrito.

3) Elaboran borradores, al menos uno, el cual luego es objeto de revisión. La revisión, realizada durante el proceso de escritura, recae en aspectos globales como el contenido y la organización del escrito como en otros más puntuales.

Aun dentro de este patrón general, es posible señalar diferencias entre los alumnos con distinto nivel de información previa. A continuación, en la Tabla 2, se presentan las frecuencias y porcentajes relativos al empleo de las estrategias y lectura y de producción del texto, por nivel de información de los sujetos y por entrevista.

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de empleo de estrategias de interpretación y producción según nivel de información previa por entrevistista ¹														
Nivel de información	1.Fuente principal de información				2.Proceso general de elaboración del informe				3.Proceso de lectura					
	Apuntes de clase		Textos de referencia		Conocimiento disponibles		Lectura y posterior escritura		Alternancia lectura y escritura		Un lectura de cada texto		Varias lectura de los textos	
	1a	2a	1a	2a	1a	2a	1a	2a	1a	2a	1a	2a	1a	2a
Mayor	2(20)	6	10(100)	10(100)	0	0	1(10)	0	8(80)	7(70)	7(70)	3(30)	3(30)	7(70)
Menor	2(25)	8	8(100)	8(80)	0	0	2(25)	1(12)	6(75)	7(87)	2(25)	3(37)	6(75)	6(75)
Total	4(22)	14(78)	18(100)	18(100)			3(17)	1(6)	14(78)	14(78)	9(50)	6(33)	9(50)	13(72)

1. - Solo se computaron las respuestas que se acompañaron del material que lo constataba, en el caso que correspondiera

Nivel de información	4. Instrumentos de mediación de la lectura						5. Plan de organización del informe					
	Subrayado		Anotaciones en los Textos		Toma notas		Esquemas		Mapas Conceptuales		Resúmenes	
	1a	2a	1a	2a	1a	2a	1a	2a	1a	2a	1a	2a
Mayor	8(80)	9(90)	8(80)	9(90)	5(50)	7(70)	2(20)	4(40)	0	0	1(10)	0
Menor	7(87)	8(100)	6(75)	6(75)	1(12)	2(25)	3(37)	1(12)	1(12)	0	3(37)	0
Total	15(83)	17(94)	14(78)	15(83)	6(33)	9(50)	5(28)	5(28)	1(6)	1(6)	4(22)	1(6)

Nivel de Información	6. Formas de utilizar los textos de referencia				7. Instrumentos de mediación de la escritura			
	Varios textos como base		Un texto como base		Ningún texto como base		Plan de texto	
	1a	2a	1a	2a	1a	2a	1a	2a
Mayor	0	3(30)	0	4(40)	10(100)	1(10)	3(30)	6(60)
Menor	0	3(37)	0	2(25)	8(100)	1(12)	5(62)	5(62)
Total	6(33)	6(33)	6(33)	6(33)	18(100)	2(11)	8(44)	11(61)

Nivel de Información	8. Procesos de revisión									
	Extensión de la revisión			Modalidades de la revisión			Momento de la revisión			
	Global	Puntual	Formales	Contenidos	Formales	Organización	Durante el proceso	Al finalizar el proceso		
Mayor	8(80)	7(70)	2(20)	5(50)	6(60)	7(70)	1(10)	4(40)	5(50)	10(100)
Menor	4(50)	6(75)	1(12)	8(100)	3(38)	5(62)	0	8(100)	2(25)	5(62)
Total	12(67)	13(72)	3(17)	13(72)	9(50)	12(67)	1(6)	12(67)	7(39)	15(83)

Como es dable observar, los alumnos MI (mayor nivel de información previa) emplean un espectro algo más amplio de procedimientos de mediación de la lectura, ya que al subrayado y anotaciones en los textos añaden la toma de notas y la elaboración de esquemas. Estos estudiantes parecen advertir la necesidad de leer varias veces los textos fuente en el transcurso de la actividad de síntesis. Perciben desde el inicio de la tarea la necesidad de una revisión global del texto y ésta adquiere superioridad respecto de los aspectos puntuales y formales. Finalmente, consideran necesario la revisión tanto durante el proceso de escritura como, aunque en menor medida, al finalizar la elaboración del texto.

Los alumnos MI (menor nivel de información previa) circunscriben los instrumentos de mediación de la lectura al subrayado y a las anotaciones en los textos. Desde al inicio consideran necesaria la lectura reiterada de los materiales bibliográficos. La mención a la revisión global y de la organización del texto se incrementa en la segunda entrevista; de todos modos son los aspectos puntuales y formales del texto a los que más dedican atención. Esta actividad de revisión es realizada durante la escritura, pero no atienden al control del texto una vez finalizada la elaboración del mismo.

Los resultados expuestos se basan en las declaraciones verbales en las entrevistas y en las respuestas escritas a los cuestionarios finales; ponen en evidencia, por lo tanto, lo que los estudiantes dicen que hacen. Es necesario someter esas afirmaciones a algún tipo de verificación, siempre que esto sea posible. Una forma de hacerlo es inferir las estrategias de lectura y escritura a partir de la información provista por los materiales intermedios que los estudiantes adjuntaron a solicitud de la investigadora.

Se pueden diferenciar tres tipos de datos desde el punto de vista de la posibilidad de contrastación:

a) Los que brindaron un testimonio escrito a modo de rastro o huella del trabajo intelectual realizado. Es el caso del subrayado, las anotaciones en los textos, la elaboración de notas y de esquemas; asimismo los borradores y algunos de los subprocesos de revisión como la extensión y la modalidad.

b) Los que no brindaron testimonios escritos en los textos intermedios, pero puede ser analizada en el producto final. Es el caso de la elaboración de un concepto sintetizador en base al cual se elaboró el informe y la especificación de los propósitos personales que guiaron los procesos de lectura y escritura.

c) Los que no son verificables en sentido estricto, por la falta de indicios acerca de la actividad. Es el caso de lo referido al proceso general de elaboración del informe (alternancia entre lectura y escritura), el proceso de lectura (cantidad de veces que se han leído los textos fuente y el momento de la revisión (durante o al finalizar el proceso).

Es por estas razones que el análisis realizado se completa con el estudio en paralelo de otras tres fuentes de datos: cuestionario 2 (C2), cuestionario 3 (C3) y materiales entregados por los estudiantes (M), con la intención de profundizar en el examen de la consistencia y estabilidad de las respuestas obtenidas por medio de ellos, como así también detectar el grado de conocimiento que tienen los estudiantes de las estrategias que despliegan o afirman desplegar. Se intenta inferir de este modo los factores explicativos que den cuenta de sus efectos disímiles (si los hubiera), en la calidad del producto final, aunque de esta dimensión no se comenta en este artículo.

II. Correspondencia entre estrategias declaradas y desplegadas

Esta cuestión se trata en función del orden en que se presentaron las dimensiones de análisis de los datos en párrafos anteriores.

Si se considera la fuente principal de información, en E2 la totalidad de los estudiantes comentan no basarse más que en los textos de referencia para la elaboración del informe; sin embargo solo 11 eligen esta opción en C3. Además, mencionan el empleo de estrategias que finalmente no utilizaron al realizar el informe, como se puede detectar en 15mi y 18mi, quienes parece que se han basado primordialmente en los apuntes de clase más que en la bibliografía asignada.

Por otra parte, resulta un dato curioso que estos estudiantes no expliciten que intentan establecer, al menos de un modo general, algún tipo de relación entre los materiales de lectura o del tema acerca del cual tienen que escribir y conocimientos ya disponibles, y los empleen como fuente de información adicional (ninguno lo declara en la entrevista y cuatro en C3). La ausencia de mención a información previa llevaría a suponer que los sujetos de la muestra, aun los de mejor rendimiento y los que disponen de más información sobre el tema, entienden que tienen que escribir sobre un contenido enteramente nuevo. No parece ser este el caso si se toma en consideración que la tarea solicitada corresponde a un curso de tercer año de la carrera, durante la cual han tenido diversas oportunidades de tratar temas vinculados a la consigna que deben resolver y que durante el cursado de la materia han sido analizados, expuestos y explicados en numerosas clases, con materiales, ejemplos y situaciones variados.

En relación al proceso general de elaboración del informe muy pocos estudiantes, independientemente del nivel de información muy pocos declaran en E2 que realizan una lectura previa (lectura y posterior escritura) del material con el propósito de obtener una idea general de los temas que tratan los textos indicados como bibliografía obligatoria. Sin embargo, en C2 lo eligen como opción quince estudiantes, lo que daría cuenta de que esta actividad ha sido más frecuentemente realizada de lo que se verbaliza en E; este hecho sería indicativo de una lectura exploratoria que orientaría una selectiva posterior: lectura exploratoria y en profundidad según las categorías expuestas por Miras y Solé (2006). En cuanto a los instrumentos de mediación de la lectura, considerando el subrayado, llama la atención que en los materiales de estudio que adjunta la totalidad de los alumnos, predomine un exceso de líneas, casi no quedan en la superficie de las páginas segmentos sin marcar, dando la impresión que todos los datos e ideas se sitúan en el mismo plano de importancia (Cunningham y Moore, 1990). En tanto otros exhiben un subrayado moderado sugiriendo que aparentemente las marcas obedecen a algún criterio de selección de la información que se supone juzgan importante o pertinente para incluir en los informes. Si, como sostienen los alumnos en las entrevistas, subrayan las ideas más importantes o las ideas centrales cabría discutir acerca de lo que consideran idea principal o con qué criterios delimitan las ideas importantes.

En el caso de los estudiantes de la muestra, el tipo de información a seleccionar define información contextualmente importante, delimitada por la consigna cuya resolución se solicita y por el objetivo que hayan construido para su trabajo. Pero también deviene de relevancia la información textual

que permite ajustarse conceptualmente a las ideas de los autores consultados. El interjuego entre los criterios textuales y contextuales está presente en la interpretación y en la producción escrita. Una idea no es en sí misma importante, lo que la identifica como tal es el lugar que ocupa en la mente del lector involucrado en la tarea de producir un texto particular en una situación de aprendizaje y de evaluación que también es específica, como lo requiere la tarea asignada (Winograd y Bridge, 1990).

Si la tarea a realizar no es claramente comprendida por los alumnos (como algunos de los estudiantes lo declararon), si el tema no les resulta familiar o conocido (un tema sobre el cual tenían que escribir simultáneamente a la aproximación a la complejidad conceptual involucrada en la tarea), si les resulta difícil o imposible representarse un objetivo para el escrito (pocos estudiantes refieren a la importancia de asignarle un objetivo), resulta bastante poco probable que identifiquen la información importante en los textos que leen por la ausencia de criterios de selección apropiados. Entonces ¿qué es lo que orienta el subrayado o las marcas a medida que leen?

No es posible tal discriminación a partir de los materiales que adjuntan como leídos, ya que en él predomina el subrayado completo de las líneas del texto (a veces todas), con una enorme profusión de colores diferentes, aunque no es igual para todos los textos. Este procedimiento se ha encontrado aun en aquellos estudiantes que declararon comprender la consigna y que propusieron un objetivo para el trabajo. Algunos materiales presentan un subrayado menos acentuado, incluso disminuyen hacia mediados o final del texto. Esto sugeriría que han prestado atención solo a las primeras páginas porque han identificado lo sustancial en ellas o porque simplemente no han realizado una lectura completa. También acompañan textos sin subrayado o marca alguna, posiblemente porque lo hayan descartado como relevante al trabajo o porque el mismo no ha sido leído con el cuidado y la atención prestada a otros materiales. Así como algunos alumnos han presentado todos los materiales asignados de forma completa, algunos otros acompañaron solo algunos de ellos (quizás los que efectivamente leyeron).

Es de destacar asimismo el exiguo empleo del resumen (ocho alumnas lo eligen en C2), pero cuando se analizan los materiales no se encuentran escritos que sean indicativos del empleo de este instrumento. La elaboración de esquemas es principalmente empleado por los MI, aunque se detectan diferentes niveles de elaboración y especificidad de los aspectos que incluyen.

Otros textos intermedios (bosquejos, diagramas, esquemas, mapas conceptuales, notas, lista de palabras-clave), que han sido considerados en este trabajo como anotaciones en los textos, consisten básicamente en escribir en los márgenes, directamente sobre el portador que se va leyendo; es en ese espacio en el que se encuentran palabras o grupos de palabras, un uso bidimensional del espacio gráfico (listas, cuadros) y otras unidades gráficas no lingüísticas, como flechas, números u otro tipo de símbolos. La diversidad de señalamientos, marcas y escrituras en los márgenes hace difícil su categorización. De todas maneras se pueden diferenciar:

- Símbolos gráficos no alfabéticos: que consisten en arcos, flechas, cruces, esquematizaciones de la información, paréntesis, llaves encerrando fragmentos amplios de los textos fuente
- Símbolos numéricos: que se vinculan fundamentalmente con el ordenamiento de los párrafos

- Escrituras, que consisten en palabras sueltas indicando al lector ya sea la importancia del párrafo, ya sean ejemplos, ya sean ideas a incluir en el informe; y enunciados más amplios a modo de síntesis de la información conceptual del o los párrafos. En cambio, algunos alumnos expresan que emplean una hoja diferente, distinta a la del portador del texto, para registrar las notas breves a efectos de tenerlas presentes a la hora de elaboración del informe siendo éstas más frecuentes, como se afirmó, entre los estudiantes MI.

Considerando los instrumentos de mediación de la escritura, se detecta que en relación al plan del texto son muy pocos los sujetos que lo presentan, aunque once alumnos lo señalan en C2 y muy pocos lo mencionan en E. De todas formas, cuando conversan acerca de ello, plantean más bien un conjunto de ideas, más o menos abiertas o difusas respecto al contenido a incluir en el texto (Castelló, 2006), sus relaciones y la organización que se supone el informe debe exhibir pero representadas mentalmente, sin un registro material. A esto habría que agregar que, al igual que los esquemas, difieren notablemente en lo que respecta al grado de elaboración.

Atendiendo a los borradores se observa que consisten en textos lineales con revisiones locales, según la caracterización de Alcorta (2006) y largos, organizados, homogéneos y revisados, de acuerdo a la de Piolat (1999). Por otra parte, en el avance desde el borrador a la versión final predomina la copia, adición, y supresión sin que se observen ocasiones de reestructuraciones más globales. Las modificaciones, en todo caso, constituyen cambios menores que la mayoría de las veces no afectan la estructura del texto (Alcorta, 2006).

Estos cambios menores se evidencian a través de sustituciones léxicas, adiciones o supresiones de palabras o expresiones breves, paréntesis, palabras subrayadas y, además, correcciones ortográficas.

Los cambios más globales, cuando tienen lugar, están marcados por líneas separando párrafos e indicando con flechas, asteriscos, números u otro tipo de indización la nueva ubicación como resultado del proceso de reorganización del texto.

En general se aprecia mayores indicios del primer tipo de cambios; en relación a los segundos, en tanto son visibles en los borradores, es dable inferir que se incorporaron en el transcurso de la actividad y se tornaron declarables por los sujetos en mayor medida después de realizada la tarea.

En relación al plan de organización del informe, un solo alumno marca resumen de lecturas, cinco lo hacen respecto de la elaboración de un concepto sintetizador y ninguno a opinar sobre el tema en C3. Son solo estudiantes MI los que reconocen formular un propósito personal: a excepción de 1MI, 2MI y 5MI no lo declaran en la entrevista a pesar de que doce alumnos lo marcan en C3.

Respecto de la forma de utilizar los textos fuente, algunos estudiantes parecen proceder de acuerdo a las formulaciones de Nash, Schumacher y Carlson (1993), de adoptar un texto como base y acomodar la información de los otros textos en el ya iniciado. Seis estudiantes expresan utilizar un solo texto como base (2MI, 3MI, 8MI, 10MI, 12mi, 15mi). Cuando pueden explicar la forma en que incluyeron los otros materiales, se identifican expresiones como: acomodar el resto de la bibliografía al texto que se adoptó como base, completar el trabajo, ampliar con otros si parecían pertinentes, rellenar o unir a los otros en lo que coincidían. Habrá que analizar si, como sugieren los especialistas mencionados, esta

modalidad de trabajo ha afectado negativamente la calidad del producto final.

Como síntesis del punto anterior se puede afirmar que aunque muchas de las estrategias son declaradas en la entrevista, no se acompañan de los materiales que permitan confirmar su empleo efectivo. Algunas de ellas solo se marcan como opción en C2 y C3; otras en cambio no son declaradas en E2 aunque se acompaña de M, lo que evidencia que realmente las emplearon. Un caso extremo es el del resumen, que es marcado por ocho sujetos como opción en C2 y que sin embargo, no se ha encontrado en M sino solo uno de ellos (10MI). Ocurre algo similar con relación al plan el plan de texto que es elegido por once sujetos como instrumento de mediación de la escritura en el C2 y declarado por seis sujetos en E2, pero solo tres acompañan el material (1MI, 2MI y 5MI), y los que son adjuntados por otros tres (12mi, 13 mi y 18 mi) constituyen una reproducción esquemática del que fue presentado en las clases. O el de cinco estudiantes que afirmaron elaborar esquemas como instrumentos de mediación de la lectura y tres que lo marcan como opción en C2, pero es posible verificar solo cuatro en M.

III. Grado de conocimiento de las estrategias de lectura y escritura

Al contrastar los datos obtenidos después de la realización de la tarea, se revelan algunas contradicciones entre los datos de E2, lo consignado en C2 y C3 y M: respuestas en E que no están marcadas como opciones en C2 o en C3 o a la inversa, M que no muestra en todos los casos las estrategias que se dice emplear o que muestran estrategias empleadas pero no declaradas.

Estas observaciones promueven las siguientes reflexiones:

a) En E opera un factor de evocación de la tarea ya realizada. En este sentido, dada la labilidad de la memoria de largo plazo (las entrevistas posteriores fueron realizadas algo más de quince días después de realizada la tarea), las alumnas obviaron mencionar algunas estrategias de lectura y escritura que efectivamente emplearon. Es el caso, por ejemplo de 3MI y 6MI quienes adjuntan materiales que dan cuenta de toma de notas sin que estos instrumentos hayan sido mencionados en E2.

b) En C2 y en C3 operan factores de reconocimiento y/o identificación. El hecho de disponer de las opciones que están escritas en el instrumento, es probable que los estudiantes adopten como criterio algunas de las siguientes alternativas:

- Maquen una respuesta que representa una estrategia que efectivamente emplearon aunque obviaron mencionarla en E2 (reconocimiento). Es el caso, por ejemplo de 8MI y 9MI de quienes entre sus materiales se encuentran representaciones de los contenidos en base a esquemas sin que estos instrumentos hayan sido mencionados en E2.
- Marquen una opción que consideran como la mejor respuesta de las presentadas en los instrumentos y que mejor refleja lo que efectivamente realizaron, aunque no disponían de una categoría para mencionarla (identificación). Esto se constata, por ejemplo, en relación a la elabo-

ración de un concepto sintetizador o a la interpretación con propósito personal como plan de organización del informe.

- Equiparen el resumen a las anotaciones en los textos, como se advierte en las respuestas de algunos estudiantes. Es el caso, por ejemplo de 12mi cuando expresa: "... no me hice ningún resumen así, escribiéndolo en otro lado [...] El subrayado del texto es el resumen,..."
- Las respuestas han estado sugeridas por los entrevistadores, declarando aquellas que pensaban eran las que éstos esperaba que respondieran. Es por ejemplo el caso de 13mi, quien sostiene no haber asistido a las tutorías y ante la pregunta "¿Crees que te hubiera ayudado asistir a las consultas?", responde: "Sí, sí, porque yo cuando puedo hago consultas,..." porque yo (...) necesito que me digan: sí, está bien... vas mal... " Asimismo en el caso 12mi quien, ante la pregunta del entrevistador: "¿Puede ser que hayas hecho algunos resúmenes?", responde: "Sí, puede ser..." En otro tramo de la entrevista, ante la pregunta: "¿Los apuntes de clase te sirvieron como apoyo a la comprensión?", responde: "Sí, para la comprensión".

c) Tanto en E2, como en C2 y C3 tratan de ofrecer una buena imagen de sí mismas, optando por una respuesta o alternativa de lo que se esperaba que hicieran; es decir, que mencionaran el empleo de estrategias que consideraron eran las que debieran haber utilizado aunque efectivamente no las hayan empleado. Por ejemplo, el plan de texto fue tema objeto de tratamiento cuando se analizaron en las clases y en los materiales de lectura el proceso de producción de textos escritos. Es muy probable que, de acuerdo a los datos de E2, no hayan elaborado un registro material del bosquejo del texto; sin embargo, lo marcaron como opción en C2, porque suponían que era una estrategia que deberían haber utilizado.

d) Los estudiantes tienen escasa conciencia de las estrategias de lectura y escritura que emplean o que emplearon para la producción del escrito que se les solicitó. Esta sería una de las razones que en parte dan cuenta de las diferencias entre las respuestas ofrecidas en la primera y segunda entrevista, como así también entre la segunda entrevista y las opciones seleccionadas en C2 y C3.

Si fuera seguro afirmar que los sujetos manifiestan escasa conciencia de las estrategias que dicen emplear, en una visión más optimista, estarían reproduciendo estrategias de interpretación y de producción escrita por medio de las cuales han alcanzado resultados aceptables en experiencias universitarias anteriores. En una visión más pesimista, la tarea permanecería "ajena" o "distante"; al realizarla, los alumnos estarían simplemente cumpliendo una exigencia de la cátedra o tratando de dar conformidad a los requerimientos de los profesores, sin una implicación personal fuerte más allá de la búsqueda del logro de la nota que les permita aprobar una parte de la materia.

Sin embargo, en base a los datos analizados, aportados por las entrevistas, se podría decir que a medida que realizan el informe, las estudiantes se tornan más conscientes de las estrategias que deben desplegar para su elaboración. La actividad de leer para escribir, parece haber tenido un efecto positi-

vo en relación a las estrategias de producción del texto. De acuerdo a los datos de la entrevista previa y posterior a la actividad, se registran cambios interesantes que implican un mejor desempeño, tales como:

Cambios menores, se observan en relación a un leve incremento de las respuestas que se refieren al empleo del subrayado, de las anotaciones en los textos, de la elaboración de borradores y de la revisión global de contenidos.

Cambios mayores, se observan en relación al incremento de los apuntes de clase como fuente de información, a varias lecturas de los textos de referencia y al empleo de textos como base del escrito. Del mismo modo, se amplía la extensión de la revisión (que incorpora aspectos puntuales), las modalidades de revisión (que incorpora aspectos formales y de organización) y a la reconsideración del momento de la revisión (durante el proceso de escritura). Al mismo tiempo, disminuye la consideración de una sola lectura y en el aumento.

IV. Discusión

El objetivo de este artículo ha sido analizar las estrategias de lectura y producción escrita que estudiantes universitarios emplean para dar cumplimiento a una tarea que supone activar operaciones de síntesis discursiva, tratando de detectar si se manifiestan diferencias entre mayor y menor disponibilidad de información previa sobre el tópico que se demandaba escribir. Los datos recogidos revelaron, en primer lugar, que es posible establecer esa distinción en relación a algunas de las estrategias que son esenciales para la producción escrita, como plan general de elaboración del informe (asignación de un propósito al escrito), instrumentos de mediación de la lectura (toma de notas y elaboración de esquemas) y el proceso de revisión (de contenidos y realizada durante y al finalizar el proceso de escritura). En tercer lugar, referido al grado de conocimiento de las estrategias, se encontró una toma de conciencia gradual en el transcurso o después de la escritura. En cuarto lugar, si se considera la correspondencia entre las estrategias declaradas y las realmente actividades se manifiestan inconsistencias o contradicciones entre los tres instrumentos de análisis de datos a que se recurrieron.

Frente a las incongruencias o inconsistencias más o menos acentuadas, surgen los siguientes interrogantes: La mención o falta de mención a determinadas estrategias ¿Es atribuible a la falta el conocimiento estratégico, tanto declarativo como procedimental? ¿Por qué algunos estudiantes mencionan en las entrevistas o marcan en los cuestionarios finales procedimientos que en realidad no emplean? ¿Por qué emplean procedimientos a los que no hacen mención cuando se les interroga acerca de ellos? Estos hechos ¿Se deben a escasa conciencia de las estrategias o están involucrados otros factores?

Respecto de estas cuestiones, es necesario contemplar las formulaciones teóricas sobre la conciencia de las estrategias, las cuales señalan que, por una parte, la carencia de conocimiento metacognitivo pueden afectar las posibilidades de denominar las estrategias; dicho de otro modo, los alumnos tienen que disponer de conocimientos declarativos que les permita reconocerlas o caracterizarlas (Rin-audo y Vélez de Olmos, 1998) y; por otra, que la conciencia sobre las estrategias empleadas no es una

cuestión de todo o nada. Las investigaciones actuales sobre metacognición proponen abandonar la idea de separación neta entre conocimientos y actividades reguladoras conscientes y no conscientes y sustituirla por la idea de diferentes grados de conciencia y de explicitación del conocimiento sobre la propia actividad (Mateos, 2005).

Estos desarrollos apoyarían la idea de que los sujetos no mencionan todas las estrategias que emplean por la ausencia de conocimiento declarativo y que, además, lo sensato es que esperar una conciencia parcial de las estrategias que emplean y una explicitación gradual de las mismas, sobre todo teniendo en cuenta que en la universidad no es habitual promover la reflexión sobre los aspectos procedimentales (tematizarlos, tornarlos en objeto de análisis y denominarlos) involucrados en la comprensión y producción de textos.

Las aportaciones de otros especialistas en el tema ofrecen elementos de diferenciación interesantes para completar la interpretación de los datos analizados en este capítulo. Así, Veenman, Wilhelm y Beishuizen (2004) distinguen conocimiento metacognitivo y habilidad metacognitiva. El primero alude al conocimiento declarativo que una persona tiene acerca del interjuego entre características personales, características de la tarea y estrategias disponibles en la situación de aprendizaje. Estos autores reconocen, sin embargo, que este conocimiento no conduce automáticamente a una conducta apropiada frente a la tarea. Por ejemplo, es probable que un estudiante entienda que el planeamiento es necesario y rechazar hacerlo por varias razones: la tarea le resulta poco interesante o demasiado difícil o carece del conocimiento y las habilidades necesarias para dominarla.

Las habilidades metacognitivas, por otro lado, constituye el conocimiento procedimental que se requiere para la regulación real y control sobre las actividades de aprendizaje. El análisis de la tarea, el planeamiento, el monitoreo, el control y la recapitulación son manifestaciones de tales habilidades, las cuales pueden ser adquiridas y eventualmente implícitamente ejecutadas.

Lo más interesante del planteo de estos especialistas es la consideración de que las habilidades metacognitivas parecen ser altamente interdependientes. Así, destacan, es probable que un estudiante metacognitivamente habilidoso, con una orientación completa hacia la tarea, enfoque información relevante dada en la consigna de la tarea, necesaria para construir una representación adecuada de la misma. Consecuentemente, puede que diseñe un detallado plan de acción, conteniendo metas y directivas para las actividades e involucre el control del proceso durante el desempeño en la tarea. Trabajar sistemáticamente de acuerdo a ese plan permite al estudiante mantenerse informado sobre los progresos que va realizando.

Si se toman en consideración estrategias frecuentemente mencionadas por ambos grupos de estudiantes como, por ejemplo, el subrayado, las anotaciones en los textos y la elaboración de borradores ¿conduciría esto a suponer que el empleo de estos procedimientos garantiza un producto de mayor calidad? Y si no es así ¿qué otros factores incidirán? O, para citar otro ejemplo ¿se evidenciarán diferencias en el producto final entre los que afirman tomar notas y elaborar esquemas respecto de los que no lo hacen? En relación a ello, resulta legítimo esperar que estrategias más maduras y reflexivas tengan efectos positivos en la calidad del producto; sería de interés, por lo tanto, analizar las diferencias, si las hubiera, en los rasgos de los informes escritos por los dos grupos de alumnos, tema que no se aborda

en la presente comunicación.

Referencias

Alcorta, M. (2006) *Estudio genético de las capacidades de escritura. Signo y Señal. Procesos y Prácticas de Escritura en la Educación Superior*. Buenos Aires, Argentina, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Allal, L. (2000) *Metacognitive regulation of writing in the classroom*. En Camps, A. y M. Milian (Eds.) *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam, Amsterdam University Press.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987) *Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Castelló, M. (2006) *El proceso de composición de textos académicos*. En En Castelló, M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, Graó.

Cunningham, J. y D. Moore (1990) *El confuso mundo de la idea principal*. En Baumann, J. (Ed.) *La comprensión lectora (Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid, Visor.

Goldman, S.; Golden, R. & van den Broek, P. (2007) *¿Por qué son útiles los modelos computacionales de comprensión de textos?* *Revista Signos*, 40 (65): 545 -572.

Goodman, K. (1996) *Los procesos de lectura y escritura. Textos en Contexto 2*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura (Edición 1994). *Lectura y Vida*.

Graham, S. y Harris, K. (1996) *Self-Regulation and Strategy Instruction For Students Who Find Writing And Learning Challenging*. En Levy, M y S. Ransdell *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Pub.

Greene, S. & Higgins, L. (1994) *"Once upon a time". The use of retrospective accounts in building theory in composition*. In Smagorinsky, P. (Ed.) *Speaking about writing*. Sage, California.

Hayes, J. y Flower, L. (1980) *Identifying the organization of writing process*. En Gregg, L. W. y Steinberg, E. (Eds.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.

Kendeou, P., Rapp, D. & van den Broek, P. (2003) *The influence of reader's prior knowledge on text comprehension and learning from text*. In R. Nata (Ed.), *Progress in Education*, Vol.13: 189-209. Nova Science Publishers, Inc: New

York. Chapter 9

Kintsch, W. (1994) *El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción - integración. Textos en Contexto 2. International Reading Association (Edición de 1994). Asociación Internacional de Lectura (Edición 1996). Buenos Aires, Lectura y Vida.*

Kintsch, W. (1993) *Text comprehension, memory and learning. American Psychologist Review : 294 - 303*

Kintsch, W. & van Dijk, T. (1978) *Toward a model of text comprehension and production. Psychol. Rev. 85:363-94.*

Kintsch, W. (1974) *The representation of meaning in memory. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1974.*

Mateos, M. (2005) *Tareas de lectura y escritura en la universidad: ¿herramientas para “decir” o para “transformar” el conocimiento? IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación. Simposio: Escritura académica y científica en contextos universitarios. Alcalá de Henares, 6 al 9 de septiembre de 2005.*

Miras, M. y Solé, I. (2006) *La elaboración del conocimiento científico y académica. En Castelló, M. (Coord.) Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Barcelona, Graó.*

Nash, J.; Schumacher, G. & Carlson, B. (1993) *Writing from sources: a structure – mapping model. Journal of Educational Psychology 85 (1): 159 – 170.*

Nelson, N. (2001) *Writing to learn: One theory, two rationales. En Tynjälä, P.; L. Mason y K. Lonka (Eds.) Writing as a learning tool. Integrating theory and practice. The Netherlands, Kluwer Academia Publishers.*

Piolat, A. (1999) *Planning and text quality among undergraduate students: Findings and Questions. En Torrance, M. y D. Galbraith (Eds.) Knowing What to Write. Conceptual Processes in Text Production. Amsterdam, Amsterdam University Press.*

Rinaudo, C y Vélez de Olmos, G. 1998 *El enfoque cooperativo en la enseñanza universitaria. En Donolo, D. (Comp.) Las tareas del aula. Tareas, propuestas y prácticas. Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto (Argentina).*

Risemberg, R. (1996) *Reading to Write: Self-Regulated Learning Strategies when Writing Essays from Sources. Reading Research and Instruction 35 (4): 365-383.*

Rouiller, Y. (1996) *Metacognitive regulations, peer interactions and revision of narratives by sixth graders. En Rijlaarsdam, G.; H. van den Bergh y M. Couzijn (Eds.) Effective teaching and learning to write. Amsterdam, Amsterdam University Press.*

Rumelhart, D. & Ortony, A. (1977) *The Representation of Knowledge in Memory. En Anderson, R. y R. Spiro (Eds.)*

Schooling and the acquisition of knowledge. Lawrence Erlbaum, New Jersey.

Segev-Miller, R. (2004) Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products. LI – Educational Studies in Language and Literature 4: 5 – 33.

Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona, Graó.

Sole, I.; Miras, M. y Gràcia, M. (2005) Interpersonal appropriation of learning instruments: summarizing to learn. First International ISCAR Congress. Acting in changing worlds: learning, communication and minds in intercultural activities.

Spivey, N. & King, J. (1989) Readers as writers composing from sources. Reading Research Quarterly XXIV / I: 7 – 26.

Spivey, N. (1996) The constructivist metaphor. Reading, writing and the making of meaning. Academic Press, Louisiana State University.

Tijero Neyra, T. (2009) Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. ONOMÁ-ZEIN, 19: 111 - 138

Veenman, M.; Wilhelm, P. & Beishuizen, J. (2004) The relation between intellectual and metacognitive skills from developmental perspective. Learning and Instruction 14: 89-109.

Weaver, Ch. & Kintsch, W. Expository Text (1991) In Barr, R.; M. Kamil, & P. Mosenthal. Handbook of Reading Research, Vol. 2.

Winograd, P. y Bridge, C. (1990) La comprensión de la información importante en prosa. En Baumann, J. (Ed.) La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula. Madrid, Visor.

Zimmerman, B. & Risemberg, R. (1996) Research for the Future. Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. Contemporary Educational Psychology 21: 1-29.

Zimmerman, B. (1989) A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology 81 (3): 329-339.

Zimmerman, B. (1998) Academic Studyng and the Development of Personal Skill: A self-Regulatory Perspective. Educational psychologist 33 (2/3): 73-86.

Programa de competencias comunicativas - Lectura, escritura y análisis de fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina

Dr. Juan C. Mazzacaro y Lic. Ana L. Oliva - Universidad de Flores

Presentación y justificación:

El Programa de Competencias Comunicativas (PCC) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Flores se propone instalar a lo largo de la carrera la enseñanza de las formas discursivas propias de las Ciencias jurídicas junto con los contenidos específicos de la formación profesional a través del estudio de Fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJNA).

El programa reconoce como origen algunas dificultades detectadas en nuestros estudiantes para emprender de manera eficiente las tareas de aprendizaje necesarias para el éxito de sus estudios y la preocupación del plantel de profesores respecto de la situación de los alumnos que, en ocasiones, no pueden leer un texto en forma autónoma, extraer conclusiones, jerarquizar correctamente la información, relacionar diferentes perspectivas, entre otros procesos cognitivos complejos. La formación universitaria y el desempeño profesional o académico al que aspiran los estudiantes exigen el manejo hábil de competencias para comunicarse adecuadamente a través del código escrito.

La combinación de estas exigencias de trabajo cognitivo con las posibilidades de los alumnos genera, a menudo, desaliento en los actores involucrados. Los profesores consideran que su tarea docente se ve dificultada por un dilema de difícil solución: cómo adecuarse a las competencias reales de los alumnos sosteniendo el cumplimiento de propósitos de enseñanza de alto nivel de calidad. Los estudiantes, por su parte, suelen desalentarse frente a dificultades que conciben como imposibles de superar.

A partir del diagnóstico y reconocimiento de esta realidad, la Universidad de Flores y la Facultad de Derecho en particular decidieron profundizar el análisis del problema para encontrar respuestas institucionales que permitan sostener la calidad de la formación. Por tal motivo, a partir del año 2004 se dio inicio al Programa de Competencias Comunicativas de la Facultad de Derecho como resultado de

un trabajo interdisciplinario entre autoridades de la Universidad, de la Facultad, profesores de Derecho, profesionales técnicos-pedagógicos, y especialistas en escritura académica

En tal sentido, el Programa recupera lo aprendido en experiencias anteriores ofrecidas a los ingresantes en el marco de la Universidad, tales como el Curso Introductorio que se dicta desde el año 1998 hasta la actualidad, el curso de competencias comunicativas de cursado intensivo y los talleres optativos sobre lectura y escritura académica.

La evaluación de estas experiencias junto con las inquietudes y necesidades planteadas por los profesores de la carrera de Derecho permitieron acordar la necesidad de emprender un conjunto de acciones de naturaleza diferente que respondieran a los siguientes propósitos:

- Ofrecer un espacio, al interior de las cátedras, para el aprendizaje de estrategias de estudio y competencias de lectura y escritura del ámbito académico y profesional de las Ciencias Jurídicas.
- Promover la toma de conciencia sobre el papel que cumplen dichas competencias en la vida estudiantil y profesional.
- Favorecer el conocimiento del desempeño propio, incluyendo dificultades, fortalezas y formas de superación.
- Incluir el estudio intensivo de Fallos de la Corte Suprema de Justicia en la formación de abogados
- El diseño del programa se realizó en un ciclo de reuniones en las que se debatió sobre tres componentes esenciales de la situación educativa de la carrera: la elaboración del perfil real de los estudiantes, los requerimientos curriculares y la naturaleza de las propuestas docentes que dieran respuesta a esos requisitos.

Respecto a la primera cuestión, los estudiantes de la Universidad presentan cierta heterogeneidad en relación con sus experiencias educativas previas, el grado de motivación interna, entre otras cuestiones. Mientras que algunos son recién egresados del secundario, hay otros estudiantes que han realizado carreras previas (Despachantes de aduana, Peritos calígrafos, Lic. en administración de empresas, Doctorado en Historia). Si bien en líneas generales, un porcentaje alto posee dificultades de comprensión lectora y comunicación escrita, algunos poseen mayores carencias en sus habilidades lingüísticas básicas, mientras otros se desenvuelven correctamente en tareas de comprensión más generales.

En cuanto a los requerimientos curriculares y la propuesta pedagógica se establecieron acuerdos sobre los principios directrices del programa. A modo de síntesis podemos señalar que el contenido a abordar está conformado por las Ciencias jurídicas y las competencias profesionales del abogado, que incluyen requerimientos discursivos referidos tanto a la oralidad como a la escritura de textos jurídicos.

La propuesta pedagógica que ofrece la Facultad en coordinación con el PCC apunta a:

- Formar abogados comprometidos con y para la Constitución Nacional
- Brindar oportunidades de aprendizaje de calidad.
- Estudiar de Fallos de la CSJNA.
- Adaptar la organización de las clases a las necesidades detectadas. Alfabetización académica.

A continuación, se presenta una breve reseña del marco teórico que sostiene el Programa de Competencias Comunicativas y la descripción de la experiencia.

Compromisos teóricos:

a. Leer y escribir

Para la implementación del presente programa, se parte de una idea compartida de los procesos de lectura y escritura. En esta línea, para los participantes leer y escribir es fundamentalmente comunicarse.

En el caso de la lectura, se trata de acceder al mensaje que nos brinda un texto. Desde un enfoque general, Isabel Solé define el acto de lectura como “... un proceso de interacción entre el lector y el texto..., mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (1992)¹. Este proceso interactivo que realiza el lector involucra múltiples procesos mentales de diferente complejidad, que dan por resultado la construcción de una representación conciente y completa del contenido del texto en su propia mente (Van Dijk y Kintsch, 1983). En este marco, leer es mucho más que descifrar un código, el lenguaje escrito; “...involucra una actividad mental de construcción de significados y atribución de sentido a partir de los conocimientos que posee un sujeto...” (Oliva, 1999). Conocimientos que refieren al mundo en general, al código escrito, al tema específico y a los textos.

Es ampliamente aceptado que no todos los textos escritos presentan los mismos niveles de dificultad para todos los lectores. En la medida en que leer se define como el proceso de interacción entre el lector y el texto, es al interior de esta relación en donde puede pensarse en la legibilidad concebida como el conjunto de atributos de un texto que lo hacen más o menos “comprensible” para un lector real (Oliva, 2001). Entre las características textuales que más influyen en las posibilidades de acceder al mensaje de un texto resaltan, por ejemplo, la organización lógica, la presencia de conectores y señalizaciones sobre lo relevante y el estilo de escritura entendido como grado de complejidad en las expresiones léxicas. (Vidal - Abarca, 1999). Paralelamente, el contenido temático del escrito y el conocimiento o desconocimiento por parte de los estudiantes de los conceptos necesarios para acceder a la compren-

sión constituyen un aspecto de gran relevancia para comprender la interacción de los lectores con los textos científico – disciplinares.

Por otra parte, los textos académicos y profesionales, a diferencia de los textos didácticos, son en general escritos difíciles de leer y dirigidos a especialistas. Estas características dificultan su uso como material de estudio, especialmente para los novatos en el estudio de la disciplina. Se hace necesario, entonces, generar formas de enseñar a los estudiantes estrategias que les permitan mejorar su desempeño en la compleja tarea de dialogar con los textos.

Escribir un texto para comunicarse por escrito también implica un proceso cognitivo complejo tendiente a resolver un problema retórico particular²: elaborar un producto escrito que represente adecuadamente aquello que el escritor se propone comunicar. “Escribir es un proceso: el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos” (Gray en Cassany, 1995)

Por último, es necesario aclarar que escribir es más que una tarea lingüística de redacción: es un arduo proceso de elaboración de ideas. Implica la toma de decisiones sobre lo relevante a comunicar, la mejor forma de presentar ese mensaje, el establecimiento de relaciones conceptuales, entre otras cuestiones. Por lo tanto, “Escribir es más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor.” (Cassany, 1995).

A partir de estas concepciones sobre el impacto que tiene la lectura y la escritura para la formación profesional y académica se asume que es responsabilidad conjunta de estudiantes, profesores e instituciones emprender y sostener un proyecto de formación de calidad que incluya la enseñanza y el aprendizaje de las formas de lectura y escritura propias de la disciplina en cuestión (Carlino, 2006).

b. Alfabetización académica

Carlino (Op. Cit.) señala la necesidad de enseñar a los alumnos no sólo temas o principios teóricos relevantes de la disciplina, sino también aquellos modos en los que la comunidad académica y profesional piensa, lee y escribe. Para comprender el sentido de su razonamiento, cabe aclarar que la autora plantea que instituciones y profesores deben comprometerse para lograr la alfabetización académica de sus alumnos y la define como la adquisición del “... conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad.” (Op. Cit.) Este proceso de alfabetización académica no posee prioritariamente fines remediales, tales como compensar la formación con la que algunos de los estudiantes arriban a la Universidad³, sino que se propone brindarles la llave que les permita ingresar, en este caso, en la cultura letrada del derecho.

En este sentido, la alfabetización académica implica contemplar la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, en este caso las Ciencias Jurídicas junto con las formas lingüísticas específicas de ese campo del saber. “La falta de dominio en la comprensión de los géneros [lingüísticos elaborados o complejos]

no implica sólo problemas comunicativos para transmitir conceptos de manera adecuada, sino que no permite que se elaboren la conceptualización y las operaciones de razonamiento específicas.” (Silvestri, 2002). Cabe señalar, que en el caso de la escritura jurídica, los requerimientos formales poseen un lugar central en el desempeño académico y profesional. Más aún, conocer los géneros jurídicos, entenderlos, aprender a usarlos es aprender a desarrollar las prácticas profesionales que se desarrollan con él (Cas-sany, 2006).

c. Los Fallos de la CSJNA como objeto de estudio

Para concluir con la presentación de los compromisos teóricos que guían el programa, resulta necesario exponer la razón de incorporar el estudio y análisis de jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación.

En primer término, cabe señalar, que el principio directriz de la Facultad de Derecho de la Universidad de Flores, es la formación de abogados comprometidos con y para la Constitución Nacional. Para el logro de ese objetivo se consideró necesario incorporar como método de estudio, entre otras muchas formas de aprendizaje, el análisis de las sentencias que dicta la Corte Suprema de Justicia de la Nación que es la interprete máxima, en nuestro sistema jurisdiccional, de la Constitución Nacional. Conforme al art.108 de nuestra Norma Fundamental es la Corte Suprema la cabeza del Poder Judicial de la Nación y, ante un caso o controversia judicial, a ella le cabe, como instancia máxima, ser la que interprete la norma constitucional en juego.

En este sentido es preciso destacar, que al momento de dictar sentencia nuestro más alto tribunal no sólo tiene en cuenta las circunstancias existentes a dicho momento, sino que analiza su proyección social para años venideros.

Como consecuencia, el análisis de estas sentencias provee oportunidades valiosas para entender:

- las formas de pensamiento jurídico vigentes y sus transformaciones a lo largo del tiempo
- el funcionamiento real del sistema judicial en nuestro país
- al mundo del derecho como un todo, es decir, superar la estratificación rígida en las diferentes ramas del derecho

Sin embargo, es menester aclarar que se trata de textos extensos con sintaxis compleja y vocabulario erudito, técnico jurídico y terminología latina. Paralelamente, se trata de escritos con información de diferente naturaleza (hechos que dan lugar a la causa, recorrido procesal, argumentación, sentencia propiamente dicha) y carácter intertextual, ya que recuperan fragmentos de sentencias de instancias anteriores, escritos de las partes involucradas, fuentes normativas, entre otros.

Todas estas características generan dificultades significativas para su comprensión por parte de los estudiantes aún novatos en cuestiones jurídico disciplinares.

Descripción del Programa:

El Programa de Competencias Comunicativas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Flores se originó en diciembre de 2004. A partir de esa fecha, se pueden identificar las siguientes etapas:

- 2004 – Reuniones de evaluación, diagnóstico y planificación.
- 2005 – Plan piloto en dos asignaturas: Metodología –primer año- y Derecho Administrativo -tercer año.
- 2006 / 2007 – Ampliación del proyecto a siete asignaturas: Metodología, Teoría del Derecho, Derecho Civil I, Derecho Penal I y II, Derecho Procesal Penal, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y Derecho Administrativo.
- 2008 – Inclusión del Seminario de Escritura Jurídica destinado a alumnos de quinto año de la Carrera. Consolidación acciones ya establecidas.
- 2009 – Inserción de contenidos referidos a la escritura en la Asignatura Metodología de Primer año. Sosténimiento de acciones consolidadas.
- 2010 – Reformulación parcial de los contenidos del Seminario de Escritura Jurídica para alumnos de quinto año de la carrera. Sosténimiento de acciones consolidadas.

Se decidió que en una primera etapa (año 2005), el Programa se llevaría adelante en la asignaturas Metodología de estudio de las Ciencias Jurídicas del primer año de la carrera y Derecho Administrativo de tercer año. En ambas materias se conformó un equipo docente integrado por los docentes regulares de las materias y un miembro del Equipo Técnico de Evaluación Pedagógica de la Universidad, con formación en didáctica del nivel superior.

La manera de implementación fue diferente para cada una de las asignaturas elegidas para la concreción del plan piloto. El punto de partida del Programa lo constituye la asignatura Metodología. En ella se trabajan temas introductorios a las Ciencias jurídicas y referidos a estrategias de lectura, estudio y escritura. Estos contenidos se abordan a partir del estudio de una selección de fallos que les permiten aprender a discriminar los distintos tipos de información que contemplan las sentencias. A saber: a) objeto de la causa y su situación en el recorrido procesal; b) argumentación; c) sentencia propiamente dicha –Obiter dictum y d) la declaración del derecho aplicable al caso y sus efectos jurídicos hacia el futuro –incluye el Holding-.

Para la Asignatura Derecho Administrativo se decidió organizar un plan de trabajo más extenso habida cuenta de la duración anual de la materia y de la mayor complejidad de los contenidos. En primer lugar, se dedicó un bloque horario de 2 horas reloj semanales para el trabajo de lectura y análisis de los Fallos de la Corte Suprema. En estas clases, se alternarían los contenidos sobre estrategias de lectura

y escritura con los temas teóricos correspondientes al programa.

Durante el primer cuatrimestre, en las clases dedicadas a la implementación del Programa se incluyeron los siguientes contenidos: Proceso de lectura; características de un texto, particularidades de los Fallos de la CSJNA; objetivos de lectura; jerarquía de ideas; elaboración de fichas de estudio y de contenido de los Fallos. Coherencia, cohesión y conectores; vocabulario jurídico, términos latinos; argumentación: tipos y recursos.

En cuanto a la secuencia didáctica, se realizaron relevamientos sistemáticos de lo leído por los alumnos y lecturas grupales de segmentos de los textos que presentaban mayor dificultad con apoyo de las fuentes necesarias.

En el segundo cuatrimestre, se mantuvo la asignación horaria de un bloque horario al proyecto de Competencias Comunicativas. Sin embargo, se estableció que el eje del trabajo fuera la escritura. Los principales contenidos abordados fueron: Proceso de escritura, fases, recursividad; texto y paratexto; estilo llano; construcción de párrafos; vocabulario jurídico; normativa⁴; convenciones bibliográficas. En esta línea, los estudiantes debían presentar en cada clase un trabajo que sintetizara el contenido central del Fallo (incluyendo voto mayoría y disidencias) y una opinión personal. La devolución de los trabajos se realizó con la intervención de los docentes de las dos áreas (jurídica y pedagógica).

Con respecto a la metodología de las clases, se presentaron técnicas de escritura tendientes a mejorar las posibilidades de comunicación escrita de los estudiantes; se realizaron trabajos de lectura y análisis de los escritos de los alumnos y en algunas oportunidades se trabajó grupalmente con algún problema concreto, por ejemplo reformulando fragmentos confusos.

Por último, se decidió incluir los contenidos del proyecto en las evaluaciones parciales y finales de la materia, de forma tal que no sólo se abordó el contenido de los fallos y su relación con los temas teóricos del programa, sino que también se consideraron en la evaluación las formas de expresión escrita y oral de los alumnos. La experiencia de las dos cátedras involucradas en el proyecto fue valorada como positiva por todos los participantes. En la encuesta final realizada a los alumnos se pudo constatar que el nivel de satisfacción con la propuesta era alto⁵.

A partir de los resultados obtenidos, se estableció que la línea elegida era efectivamente una posible respuesta a las dificultades de los alumnos y que la articulación de la enseñanza de las competencias comunicativas con la enseñanza de contenidos específicos de cada asignatura era un aspecto clave en el éxito del programa.

En consecuencia, en los años 2006 y 2007 se incluyeron en el PCC cinco nuevas asignaturas. En cada una de ellas se estableció una modalidad diferencial que respetara la especificidad del contenido y las preferencias y/o decisiones de los profesores de manera tal que no se buscó replicar el trabajo de las cátedras originarias, sino adaptarlo a la situación singular de cada cátedra.

Durante este período, se construyó una guía destinada a los profesores de la casa con procedimientos pedagógicos para el logro de los objetivos establecidos por el Programa: la alfabetización académica de los estudiantes.

En el siguiente año y respondiendo a inquietudes planteadas por el Plantel Docente en las reuniones de evaluación, se convocó a una especialista para dictar un Seminario sobre escritura jurídica y aca-

démica en quinto año. La propuesta fue concebida por el equipo del Programa como un espacio para analizar diferentes fuentes jurídicas referidas a un tema en particular –Fallos CSJN, Leyes, Proyectos de leyes, Decretos, entre otros- y producir escritos jurídicos de diferente naturaleza y objetivos. De esta manera, el trabajo con corpus argumentativos sobre temas sujetos a debate permite poner en juego saberes disciplinares aprendidos durante la carrera al servicio de la consolidación de una forma de pensar la profesión del abogado como un defensor de la Constitución Nacional y de la normativa vigente. En la primera experiencia se trabajó con la temática de las retenciones a la producción agropecuaria.

En el año 2009, se decidió ampliar el contenido de la Asignatura Metodología incluyendo el abordaje de estrategias de escritura. La decisión se basó en el éxito de la experiencia realizada con el Seminario de escritura y con la identificación de la necesidad de comenzar tempranamente con la enseñanza de cuestiones relativas a la escritura. Si bien las experiencias de tercer y quinto año (Derecho Administrativo y Seminario III) han sido evaluadas como muy positivas, los alumnos sugirieron la inclusión de estos temas en los primeros años de la carrera. Paralelamente, al ampliar los espacios destinados a trabajar temas referidos a técnicas de estudio y estrategias de lectura y al sostenerlo a lo largo de los años, se han modificado algunos contenidos de la materia Derecho Administrativo, ya que los estudiantes llegan a esa instancia con un trabajo previo sostenido por diferentes asignaturas.

Con el objetivo de continuar consolidando el programa, se incorporaron dos ayudantes (abogadas) al dictado de la asignatura Metodología y una licenciada en letras especialista en escritura académica y argumentación para el dictado del Seminario. Paralelamente, se reformularon parcialmente los contenidos del Seminario de Escritura Jurídica para alumnos de quinto año de la carrera.

Evaluación del Programa:

El programa de Competencias Comunicativas es objeto de evaluación sistemática a través de reuniones de los docentes participantes con las autoridades de la carrera y la Universidad y encuestas a estudiantes y docentes.

Los profesores valoran el Programa, se sienten comprometidos y aportan una visión positiva. Según afirman, los estudiantes adquieren herramientas teóricas y discursivas de gran valor para abordar los contenidos y los Fallos de cada materia. Entre las afirmaciones más significativas podemos señalar:

- Se evidencian cambios en las concepciones de los alumnos frente a una causa o tema teórico. Realizan análisis cada vez más complejos y completos.
- Al escribir y hablar comienzan a utilizar términos jurídicos – técnicos.
- Se identifica mayor nivel de motivación y mejor desempeño en el análisis de los fallos y otros documentos teóricos.
- Persisten aún problemas de expresión escrita.

Por su parte, las encuestas finales apuntan a relevar el nivel de satisfacción de los estudiantes con la propuesta del PCC y a promover la reflexión sobre el desempeño de cada participante. La encuesta mantiene la misma estructura para todas las materias del Programa e interroga sobre tres aspectos relevantes de la experiencia:

- 1) Balance general de la experiencia: Solicita una síntesis de la opinión de los estudiantes sobre la experiencia.
- 2) Propuesta docente: Incluye evaluación por parte de los estudiantes del nivel académico y pedagógico de los docentes, las actividades, la claridad de las explicaciones, la bibliografía y las instancias de evaluación.
- 3) Reflexión metacognitiva: Interroga sobre la percepción de cada estudiante sobre su participación y compromiso con la asignatura, así como también evaluación de logros relativos a los aprendizajes propuestos.

Según los análisis realizados, podemos señalar que en las tres asignaturas centrales del programa (Metodología, Derecho administrativo y Seminario de escritura jurídica) los estudiantes expresan niveles de satisfacción mayores al 70%.

Por último, en el año 2007 se realizó un relevamiento de opinión sobre los Fallos de la CSJNA como textos de estudio a estudiantes de primero, tercero y quinto año de la carrera (30 sujetos) y a los profesores de las asignaturas de ese segmento (abarcando todas las categorías docentes). Entre los resultados, merece la pena destacar que todos los encuestados (estudiantes y profesores) consideran que el trabajo con los fallos es útil o muy útil. Sin embargo, al momento de evaluar el grado de dificultad que estos textos presentan para su abordaje como material de estudio, profesores y estudiantes no coinciden. Los docentes expresan que son escritos “muy difíciles” para los alumnos. Por su parte, los estudiantes indican mayoritariamente que son “parcialmente difíciles”. Asumimos que esta divergencia evidencia las diferentes lecturas que pueden realizar ambos actores. Mientras unos –los profesores– conciben el texto en toda su complejidad, los otros expresan una concepción más superficial del contenido del texto.

Perspectivas futuras:

A partir de los resultados de los procesos de evaluación, se reafirma el camino elegido y la voluntad de continuar con la implementación del Programa tanto en las Asignaturas específicas -Metodología, Derecho Administrativo y Seminario-, como en las otras materias que abordan el estudio con Fallos y se comprometen a instruir en las formas de lectura y expresión escrita propias del mundo jurídico.

Específicamente, nos proponemos:

- Fortalecer el proceso de evaluación de la propuesta docente a partir del análisis sistemático de las encuestas de opinión administradas al finalizar el dictado de las materias centrales del Programa.

- Empezar un proceso de evaluación del impacto del programa a través de análisis de documentos producidos por los estudiantes. Se propone trabajar con el análisis de parciales y/o trabajos prácticos elaborados por una muestra del 10% de los alumnos en primero, tercero y quinto año, de manera de analizar el progreso de los estudiantes.
- Continuar evaluando y ajustando los contenidos a dictar al interior de las propuestas de cada materia central del programa. Por ejemplo, respecto a los recursos argumentativos o a la oralidad.
- Mantener la política de documentación de todas las reuniones de evaluación a través de actas.
- Fortalecer el trabajo en otras asignaturas (por ejemplo Derecho penal, Derecho civil, Seminario de Derecho forense, Seminario de práctica profesional, Contratos, entre otras).
- Realizar encuentros de capacitación con nuevos docentes para presentar el programa, tanto en sus compromisos teóricos como en los procedimientos didácticos.
- Revisar la guía de procedimientos del PCC para propiciar su discusión, la inclusión de propuestas de ajustes y la apropiación por los docentes a cargo de los cursos.
- Ofrecer un espacio de trabajo conjunto de algunos textos con las cátedras que así lo soliciten.
- Sustener la producción de documentos escritos que describan la propuesta. En esta etapa sería conveniente incluir descripciones de secuencias didácticas que reflejen aciertos, dificultades encontradas y formas de resolución fundamentadas desde la teoría y la experiencia del Programa.
- Estos documentos deberían ser insumos para la presentación en eventos académicos del área de las Ciencias Jurídicas, la Pedagogía jurídica y la Alfabetización académica. Asimismo, se considera que estos escritos podrían transformarse en artículos a ser publicados en la revista de la Facultad.

En síntesis, nos proponemos continuar consolidando el Programa con el fin último de lograr la formación de abogados comprometidos con y para la Constitución Nacional que posean competencias profesionales de excelencia referidas tanto a la formación jurídica como al manejo de las formas discursivas pertinentes.

Notas

1 Subrayado en el original.

2 Según Marín (1997) la retórica es el “aspecto de las ciencias del lenguaje que estudia el efecto del discurso sobre el

receptor, es decir, la fuerza persuasiva del lenguaje y los principios lógicos que actúan para lograr esa fuerza. Estos principios lógicos aparecen bajo la forma de operaciones o técnicas discursivas que sostienen una argumentación.” En Marín, M. *Conceptos claves – Gramática, lingüística literatura*, Buenos Aires, Aique, 1997.

3 Aún aceptando que en algunos casos cumpla esa función.

4 El trabajo se centró fundamentalmente en la identificación de algunas regularidades ortográficas y de la importancia de entregar escritos sin errores.

5 Informe de Autoevaluación 2005. Universidad de Flores.

Referencias bibliográficas:

Cassany, D. (1993) La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama, 1995.

Cassany, D. (2006) Taller de textos – Leer, escribir y comentar en el aula, Buenos Aires, Paidós, 2006.

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la Universidad – Una introducción a la alfabetización académica, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.

Marín, M. (1997) Conceptos claves – Gramática, lingüística literatura, Buenos Aires, Aique.

Montolí, E. y López Samaniego, A. (2008) La escritura en el quehacer judicial. Estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la escuela Judicial de España, en Revista Signos 41 (66), pp. 33- 64.

Oliva, A. L. (1999) Aprender a leer, para aprender leyendo. Una experiencia en el nivel superior, en La lectura, revista de la Asociación Argentina de Lectura, noviembre.

Oliva, A. L. (2001) La evaluación de la legibilidad de los textos – Entrevista al Dr. en Educación Felipe Alliende Gonzalez, en La lectura, revista de la Asociación Argentina de Lectura, octubre.

Van Dijk y Kintsch, (1983) Strategies of Discourse Comprehension. London. Academic Press.

Vidal - Abarca, E. (1999) ¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión?, en Pozo, J. I. y Monereo, C. El aprendizaje estratégico, Madrid, Santillana.

Silvestre, A. (2002) Funciones Psicológicas y adquisición discursiva, en Propuesta Educativa, FLACSO Argentina, Año XII, N° 25, octubre.

Solé, I. (1992) Estrategias de lectura, Barcelona, Grao.



ÁREAS TEMÁTICAS

I. La lectura y la escritura en los distintos niveles del sistema educativo (Inicial, primaria, secundaria)

Escribir en 5to grado. Distintas maneras de comunicarnos

María Julia Aimar, Viviana Toledo y Luciana Sesma

Instituto “La Consolata”, Nivel Primario e Instituto “Juan Cinotto”, Nivel Superior.

1. Introducción

La propuesta didáctica tenía como objeto promover la adquisición de conocimientos y el desarrollo de procesos de comprensión y producción de textos narrativos en soportes diferentes: carta y correo electrónico (e-mail). Basados en los aportes de Kaufman y Rodríguez (1993), Marín (2001), Carozzi de Rojo y Somaza (2001), Cassany (1993) sobre los procesos de lectura y escritura, y considerando ciertos criterios didácticos como la situación comunicativa y el proceso redaccional, es que se organizó una secuencia de actividades a desarrollar en 5to grado, turno tarde.

El enfoque de enseñanza adoptado parte de la perspectiva comunicacional de la lengua que propone estudiarla en función del uso y pretende que los alumnos participen en diferentes y habituales situaciones de lectura y escritura enmarcadas en situaciones comunicativas reales (Marín, 2001).

Con respecto a la lectura, las actividades estuvieron presentes en distintos momentos de la propuesta con diferentes propósitos lectores:

- leer para identificar los elementos textuales de la carta,
- leer para resolver un problema de enseñanza,
- leer para saber más del tema,
- leer para identificar el lenguaje formal e informal con que se escriben las cartas según el destinatario y la intención,
- leer para escribir,
- leer para revisar el escrito y modificar.

La presencia de estos propósitos determinando cada actividad de lectura proviene de considerar que las estrategias de lectura son ciertos procedimientos que permiten la interacción entre el lector y el texto en situaciones comunicativas (Solé, 1992; Marín, 2001) Las estrategias cognitivas de lectura se

caracterizan por ser no prescriptivas totalmente y por no detallar el mismo curso a seguir para todas las situaciones de lectura. De esta manera cada acto de lectura, cada actividad estaba organizada a partir de dichos propósitos, repercutiendo en las maneras de leer y en determinadas estrategias lectoras a fin de resolver tareas específicas.

Siguiendo el modelo de Hayes y Flower (en Cassany, 1995) se entiende al proceso de escribir como un proceso cognitivo en el que intervienen distintos subprocesos recursivos, no lineales, pero necesarios pensarlos en las prácticas de escritura para mejorar los procesos y productos logrados. Con respecto a la escritura se propuso abordarla como un proceso comunicativo, constructivo e interactivo y no como una transcripción directa de lo que se habla. El acto de escritura se convierte en un esfuerzo por registrar, comunicar un mensaje con el cual los alumnos están comprometidos. Se organizó la secuencia de manera tal que los alumnos dispongan de tiempo necesario para realizar el proceso de escritura: planificar sus escritos, elaborar borradores, revisarlos y llegar así a un texto final en el marco de una situación contextualizada.

2. Las cuestiones a decidir para la enseñanza

2.1. El texto como contenido: otra vez la carta...

Se había seleccionado la carta como texto epistolar para abordar la secuencia narrativa. Pero surgió un planteo en el pensamiento del docente que nos guió a buscar otros recorridos didácticos, “¿cómo hacer para no repetir siempre lo mismo en contenidos y actividades?, ¿qué otros saberes se pueden enseñar que todavía no hayan sido aprendidos?, ¿cómo hacer para que los niños le encuentren un nuevo significado a lo aprendido en años anteriores?”. Estos interrogantes llevaron a tomar como punto de partida el planteo de una situación comunicativa lo más real posible, la que permitió dar sentido a las actividades y contenidos nuevos. Se tuvo en cuenta la existencia de un proyecto de lectura institucional. Cada ciclo de la escuela contaba con una determinada cantidad de libros de diversos géneros literarios con los que se realizaban diferentes actividades de lectura. Sin embargo, eran libros que ya se venían usando en reiterados años y que muchos de los niños ya habían leído. Además, la localidad en que está la escuela no cuenta con librerías para poder acceder a una variedad de libros de lectura según las temáticas y los intereses de los niños. Frente a esta situación, se configuró la situación comunicativa de escritura de la carta consistiendo “en escribir cartas a una librería de la ciudad de Río Cuarto solicitando una donación de nuevos libros para contar con más material y así renovar las lecturas del proyecto institucional”. Las cartas se enviarían por Internet utilizando el mail y de esta forma analizar las distintas maneras de comunicar.

2.2. La secuencia de actividades sostenida por la situación comunicativa de escritura

El trabajo se desarrolló en diferentes momentos en que se pusieron en juego diversas estrategias de enseñanza según los aprendizajes que se iban manifestando en las producciones de los niños. La secuencia de acciones se puede resumir de la siguiente manera (1):

- Planteo del propósito comunicativo de las actividades que se sucederán y logro de acuerdos iniciales.
- Lecturas de varias cartas reales, extraídas de manuales y elaboradas por las docentes para identificar los aspectos centrales que contiene una carta y su situación comunicativa.
- Actividades para identificar contenidos lingüísticos-gramaticales tales como los signos de puntuación, los verbos y sus posibles conjugaciones en la carta (tiempos verbales en la narraciones).
- Actividades para conocer las características textuales y lingüísticas del e-mail y las relaciones -semejanzas y diferencias- con la carta.
- Planteo de situación comunicativa de escritura: planificación, textualización y revisión.
- Situaciones de lectura compartida y de revisión colectiva.
- Escritura de la versión definitiva de la carta para enviarla por correo electrónico.
- Copia de la cara en soporte virtual. Envío de la misma.

Las actividades giraron en torno a recuperar saberes previos sobre la estructura de la carta a partir de una primera tarea a resolver, reparar una carta desordenada. Se reflexionó por medio de preguntas sobre el contenido de la misma, la relación entre el emisor y el receptor identificando marcas lingüísticas que remiten al tipo de relación, el propósito de la escritura y la organización de la información en la misma.

Se ofrecieron textos informativos que brindaban información sobre la situación comunicativa de las mismas. Luego se avanzó en el reconocimiento de elementos lingüísticos gramaticales como los tiempos verbales que prevalecen en la narración, los signos de puntuación más utilizados en la carta y los conectores temporales.

Con algunas indicaciones se comenzó a elaborar una primera versión de escritura analizando la situación comunicativa de escritura propuesta a los niños. Las mismas referían al destinatario, propósito de escritura y tema; elementos lingüísticos-gramaticales incorporados en el escrito, tiempos verbales, ciertos conectores temporales, la utilización de signos de puntuación.

Se les propuso que la carta sería enviada por mail como una forma más rápida de comunicar el

pedido de donación de libros. Pero ¿sería lo mismo escribir una carta que un mail? ¿Cuáles eran sus diferencias y similitudes? Primero, la docente indagó sobre lo que los alumnos sabían; luego, propuso la lectura de mail, para observar e identificar datos concretos sobre las semejanzas y diferencias con respecto a la carta, que quedaron plasmadas en un cuadro. También se analizaron otros ejemplares para ver los estilos de lenguaje formal e informal de los mail. Se decidió escribir el mail tal cual se había realizado por escrito.

2.3. Los errores, la revisión ¿en casa o en el colegio?

En la primera versión de la carta, la docente se encuentra con “errores” que llevaron a incorporar nuevas actividades para revisar y modificar las producciones teniendo en cuenta los aspectos lingüístico-textuales desarrollados en clase.

La primera alternativa planificada consistía en que los alumnos reescribieran en sus casas los escritos según las correcciones de la maestra.

Pero la docente intuía que no se lograrían grandes cambios como tarea extra escolar y posiblemente la presencia de un tercero, adulto, se vería reflejada en los nuevos escritos. Por otro lado, ¿qué sentido tenía que cada alumno se fuera a su casa a reescribir algo sin la posibilidad de entender los señalamientos de la docente como parte del proceso de aprendizaje? Fue así que retomamos el concepto de revisión, su finalidad, los aspectos a revisar y cómo hacerlo dentro de un proceso redaccional. La revisión no consiste solamente en corregir errores, sino en socializar los saberes construidos para monitorear la adecuación del escrito a la situación comunicativa y luego introducir las modificaciones necesarias (Cassany, 1992).

En consecuencia, la docente leyó escrito por escrito identificando los errores lingüístico-textuales. Y de ahí se jerarquizó aquello que era necesario recuperar en clase junto al grupo de alumnos. Se planificaron situaciones grupales e individuales para trabajar las correcciones de las producciones.

Una de las actividades se trabajó de manera conjunta entre docente titular, alumna residente, y profesora del Instituto de Formación Docente. Se leyeron, junto con los alumnos, las observaciones que el docente introdujo en los escritos. Reflexionamos sobre:

- La importancia volver a escribir la carta para lograr lo que se quería, es decir el propósito de la escritura: conseguir la donación de los libros.
- Se identificaron los aspectos ausentes, la falta de argumentos, y se buscaron modelos de escritura que sirvieran de referencia para escribir eso que se quería escribir, especialmente la justificación del pedido de donación y los posibles géneros literarios según temas de interés de los niños.
- El destinatario de la carta para adecuar el léxico.
- Una nueva organización de la información dentro del cuerpo de la carta que quedó registrada en el pizarrón.

3. Los logros de este recorrido didáctico

Son varios los aspectos que podemos analizar como punto de llegada del trabajo emprendido, pero que, al mismo tiempo, son posibles puntos a seguir desarrollando.

Aprender a leer y escribir se logra en prácticas asiduas en donde el docente muestre, acompañe, pregunte y valide todas las participaciones más allá del error y otorgue oportunidades para revisar las variadas respuestas.

La importancia de considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje como secuencia que implica ciertos pasos conectados para alcanzar los objetivos propuestos en un lapso determinado, “una secuencia didáctica es un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos, que tiene principio y final conocido, tanto por el profesor como por los alumnos” (Zabala, 1995: 16)

Por otro lado, el haber asumido la perspectiva comunicacional para la enseñanza de la lengua, permitió analizar lo ya planificado y buscar otros recorridos didácticos e ir introduciendo modificaciones atendiendo al tiempo didáctico, al tipo de actividad cognitiva que debe realizar el alumno y a los contenidos necesarios para abordar dichas actividades e intervenciones docentes dentro del aula.

Es así que de la secuencia de enseñanza desarrollada, recuperamos la situación comunicativa, que contextualizaron las prácticas de lectura y escritura, el planteo de problemas de conocimiento lingüístico y los problemas de la propia situación comunicativa. Si bien se trabajó con una situación real de escritura, también se consideraron otras situaciones y textos aproximados a lo real pero se trató de mantener cierto grado de credibilidad y posibilidad de aprendizaje.

Se intentó establecer relaciones entre los contenidos lingüístico-gramaticales en torno a la situación de escritura. No un tratamiento de la gramática y la ortografía como ejercitaciones fuera de lo que se necesita para aprender a leer y escribir textos en situaciones reales de comunicación. La reflexión sobre cómo y para qué esta escrita de esa manera, son preguntas que permiten buscar respuestas desde el contenido disciplinar y encontrar la función lingüístico-gramatical contextualizada.

Los logros de los alumnos también se valoraron en función de las decisiones didácticas tomadas durante el desarrollo de la propuesta. Retomar los objetivos alcanzados sirvió para focalizar el proceso reflexivo en las dificultades surgidas en la conducción de situaciones de revisión de la carta como en el escrito del mail. Ello es así ya que se consideró que no son prácticas continuas, permanentes, cotidianas en la escuela, a diferencia de la corrección individual por parte del docente al alumno. Cuando se decide implementar el proceso de revisión en el aula son varios los puntos a coordinar para que produzcan los cambios que se esperan. Las necesidades y dificultades de cada alumno, el tipo de intervención docente más adecuado, la forma en que se organiza socialmente la clase, son algunos de aspectos en los que se debe pensar de manera articulada. Los avances en las producciones sucesivas fueron importantes, hubo otros escritos en los que costó incluir nueva información, ordenar mejor los datos. Esto nunca fue motivo para abandonar dichos procesos, al contrario, motivó a seguir incursionando en ellos ya que se está convencido de que escribir no es un proceso fácil, individual, descontextualizado, y que la escuela

es el ámbito privilegiado para hacerlo.

Por último, el proceso de contar esta experiencia nos permitió visualizar los puntos débiles, evaluar la propuesta y encontrar posibles alternativas como por ejemplo incluir otras actividades que permitan explorar Internet y el e-mail, ya que no todos los alumnos saben usar la computadora, incluir actividades de revisión del mail, lecturas desde el soporte virtual, etc.

En fin, queda otra tarea por comenzar: elaborar una nueva propuesta, pero tomando ésta como antecedente.

La docente del grado expresó:

Como docente, esta experiencia me ha dado la oportunidad privilegiada de observar el desempeño de los alumnos en la producción escrita de este tipo de texto epistolar. Los productos de los alumnos me han aportado interesantes resultados que nos conducen hacia una reconstrucción de los conocimientos que teníamos acerca de sus posibilidades de elaboración y los procesos puestos en juego en esta tarea.

La elaboración del escrito, de la carta como el mail, supone un camino de aprendizaje con diversos momentos de reflexión y sistematización de información.

La construcción de una estructura organizada de un texto no es un trabajo fácil. Se hizo necesaria la elaboración de un borrador que permitiera prever las revisiones necesarias. El análisis de los trabajos de los alumnos nos permitiría ir trabajando los diferentes problemas que se presentan en la escritura y las estrategias posibles para resolverlas. (Maestra de 5to y 6to grado)

La alumna residente sostuvo:

La posibilidad de hacerme partícipe del desarrollo de esta secuencia didáctica generó en mí, como alumna residente, un gran entusiasmo y a la vez un fuerte interés por compartir la experiencia de mis colegas. Me permitió, antes de comenzar mis prácticas de residencia, tener la oportunidad de participar de una situación muy cercana a lo que se nos propone desde el instituto de formación lo que me ayudó a reflexionar sobre las condiciones necesarias para desarrollar una propuesta concreta de enseñanza y a tomar en cuenta algunos aspectos para el diseño y desarrollo de mis futuras planificaciones. Uno de los aspectos destacados es la de sostener, mantener el hilo conductor de la secuencia. Es necesario hacer que los niños tengan en cuenta la situación comunicativa de manera que puedan encontrar la relación entre las actividades y le encuentren el sentido que cada una tiene.

Otro componente es el momento de revisión de los escritos. Es un aspecto muy valioso a tener en cuenta, no se lo puede pasar por alto, no alcanza con la corrección de la docente, el niño debe poder visualizar su error, y también socializarlo para la construcción de aprendizajes colectivos.

Por último, me interesa destacar el rol de la docente y la profesora colaboradora. En todas las clases que pude observar siempre su papel fue plantear problemas y nuevos desafíos a los alumnos ayudándolos así a construir conocimientos cada vez más amplios y significativos...creo que como docentes, esto es un camino a continuar. (Alumna Residente, año 2008)

Finalizando este recorrido

El acceder a lo que el otro piensa, dice y hace es una herramienta valiosa para socializar las preocupaciones y logros respecto de prácticas de enseñanza y aprendizaje. Respetar las voces de los niños en sus escritos, la voz de la maestra, la voz de la alumna residente y la voz del profesor colaborador hizo posible compartir la tarea educativa y creer en que es factible construir pequeñas comunidades de práctica profesional. Estas comunidades de práctica se construyen articulando las instituciones de formación docente con los ámbitos de inserción laboral, nivel superior, nivel primario del sistema educativo y vínculos entre el conocimiento individual y colectivo, y vínculos entre la teoría y la práctica docente.

Notas

(1) Las tres primeras acciones ya habían sido planificadas por la docente mientras que las dos últimas se incorporan a la secuencia luego haber reflexionado sobre el enfoque de la enseñanza utilizado y de leer otras experiencias didácticas sobre el tema.

Referencias

Carozzi de Rojo, Mónica y Somaza, Patricia (2001): *Para escribirte mejor. Textos. Pretextos y contextos.* Bs. As. Editorial Paidós.

Cassany Daniel (1993): *Reparar la Escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.* Barcelona. Editorial Graó.

Cassany, D. M. Luna, G. Sanz (1994): *Enseñar Lengua.* Barcelona. Ed. Graó.

Galaburri, María Laura (2000): *Lectura y escritura. La Enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción.* Ediciones Novedades Educativas.

Kaufman, Ana y María Rodríguez (1993): *La Escuela y los textos.* Bs. As. Ed. Santillana.

Marín, Marta (2001): *Lingüística y enseñanza de la lengua.* Bs. As. Ed. Aique.

Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Córdoba. 1995. Diseño curricular: Área lengua.

Moreno García, Concha (2003): *“Tu correo, mi correo, ¿qué sabemos la una de la otra? Análisis del correo electrónico”*

nico como paso previo a propuestas de expresión escrita". Ponencia presentada en el XIV Congreso Internacional de ASELE, Burgos. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiv.htm. Fecha de consulta: 13 de junio de 2010.

Solé, Isabel (1992): *Estrategias de lectura. Barcelona. Ed. Graó.*

Zabala Vidiella, Antoní (1995): *La práctica educativa: cómo enseñar. Barcelona. Graó.*

Lectura y criticidad. El ACD como estrategia metodológica

Leandro C. Arce

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

Introducción

Entre los objetivos que se plantean los diseños curriculares del área Lengua y Literatura figura siempre el de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes. Sin embargo, como hacen notar CASSANY (2006: 79 y ss.) y HAUY (2010), la denominación ‘crítica’ no siempre se equipara al concepto de literacidad crítica, i.e., un proceso que excede la tarea de decodificación e implica la captación de las estructuras ideológicas y culturales que se representan en el discurso y que se sostienen en el juego de creencias y sistemas axiológicos de la comunidad de la que emergen tanto el autor del texto como el lector. La presente comunicación se asienta sobre estos presupuestos y se desprende del proyecto de investigación “La lectura crítica como estrategia para la resignificación de la literatura en el aula” (U.N.Ca.- SeCyT), cuyo propósito fundamental es determinar las causas de la distancia existente entre enunciados de discursos pedagógicos y resultados del aprendizaje de los estudiantes y, a partir de ello, proponer líneas de acción tendientes a remediarlas. En esta etapa del trabajo, me propongo analizar la forma como se pueden entrelazar los aportes del Análisis (Crítico) del Discurso (ACD) con el concepto de criticidad, y presentar el resultado del análisis de algunas experiencias de lectura (crítica) en el ámbito universitario.

El ACD como estrategia metodológica

Presupuestos del ACD

Desde el abandono de la perspectiva internista, el avance de los estudios del lenguaje ha permitido abordar cada vez con más profundidad los entretelones de la circulación de los constructos lingüísticos en coordenadas socioculturales históricamente situadas. En este sentido, el paso de la lingüística del texto al análisis del discurso habilitó la interpretación de elementos contextuales en relación con los usos lingüísticos y la perspectiva crítica implicó la concepción de los discursos como formas de prácticas sociales (FAIRCLOUGH & WODAK, 1997). Una primera aproximación a esta perspectiva es propuesta

desde la denominada Lingüística Crítica (LC), entre los años 60 y 70, que retomaba, entre otros, las reflexiones de Bajtín y Voloshinov y, más tardíamente, algunos seguidores de los desarrollos de Halliday procuraron establecer relaciones entre la estructura lingüística y la estructura social, a partir de la tesis de que no puede existir discurso sin significado social. La LC reacciona, también, contra las posturas sociolingüísticas de corte cuantitativo o tendencias pragmáticas como la teoría de los actos de habla. La base metodológica de esta corriente es interdisciplinaria y apunta a desentrañar dominios subjetivos tales como el racismo, la etnicidad, los problemas de género, entre otros (WODAK, 2006: 5).

Como señala WODAK (2006), muchas veces, los términos LC y ACD se emplean como sinónimos, aunque en las últimas décadas ha tendido a imponerse la denominación ACD. Desde el punto de vista del ACD, los contextos en los que se emplea el lenguaje son determinantes para establecer una relación entre éste, las dimensiones político-económicas y las relaciones de poder. De este modo, es posible dar cuenta de los problemas sociales en virtud de que el lenguaje codifica los rasgos particulares de los procesos sociales y culturales, los que pueden evidenciarse mediante el análisis crítico. Se asume, entonces, que las relaciones de poder se sostienen y se mantienen discursivamente, en virtud de que la sociedad y la cultura mismas son instituciones que se fundan en el discurso y están atravesadas por una ideología que determina la forma como se producen y se interpretan los distintos tipos de textos y qué efectos producen en la sociedad. Muchas de estas categorías (v. gr., cultura, sociedad, ideología, etc.) no son, evidentemente, elementos lingüísticos, pero se construyen y se vehiculizan mediante los usos que los hablantes hacen de esos elementos. A esto apuntan FAIRCLOUGH & WODAK (1997) y WODAK (2001) al establecer que los dos conceptos centrales del ACD, esto es, el lenguaje y la sociedad, se vinculan a través de una relación de mediación, por lo que el trabajo de análisis crítico consistirá, básicamente, en descubrir los puntos de ensamble entre los textos reales y las estructuras sociales y los procesos socio-culturales. Se trata, entonces, de abordar una tarea de interpretación de esas relaciones que requieren de una explicación adecuada.

Conceptos centrales y metodología

Los trabajos de FAIRCLOUGH (1993, 1995) están centrados, fundamentalmente, en el estudio de las relaciones de poder y los discursos institucionales, destacando la intertextualidad de las diferentes formas de práctica social. Desde este punto de vista, el uso del lenguaje configura las identidades sociales, las relaciones sociales y los sistemas de conocimiento y creencias (WODAK, 2006: 11). Para Fairclough, los textos son hechos de lenguaje que se producen en cualquier evento discursivo, esto es, en una instancia particular de uso del lenguaje en tanto texto, práctica discursiva y práctica social. Los textos se definen a partir de géneros, entendidos como la asociación entre los usos lingüísticos y las diferentes prácticas sociales, los que se materializan a partir de determinadas intenciones en estructuras relativamente estables. Los géneros, por lo mismo, son prácticas discursivas esquemáticas y convencionalizadas que ofrecen, a la vez, un margen amplio para la creatividad de los hablantes. Ahora

bien, FAIRCLOUGH (1993) define el discurso como el uso del lenguaje concebido como práctica social, que incluye una escala de valores, creencias, ideas propias de una comunidad determinada. Al mismo tiempo, el discurso puede entenderse como el punto de vista particular desde el cual el hablante da significado a la experiencia, es decir, cómo éste representa el mundo, se posiciona en él y da sentido a las prácticas sociales.

La metodología que propone FAIRCLOUGH (1995) para el trabajo en el marco del ACD toma como base la lingüística sistémico-funcional de Halliday, a partir de lo cual concibe el texto como manifestación de la multifuncionalidad del lenguaje: la función ideacional constituye los sistemas de conocimiento y creencias; la función interpersonal crea los sujetos sociales y su identidad y la relación entre ellos; por último, la función textual crea los discursos. El marco analítico se operativiza a partir de tres conceptos presentes en cada evento discursivo: intertextualidad (i.e., la relación entre el texto y otros anteriores), interdiscursividad (la combinación de géneros y discursos en un texto) y hegemonía (la supremacía de los dominios político, ideológico y cultural de una sociedad) (FAIRCLOUGH, 1995). El análisis en sí se basa en tres componentes que constituyen un método para evidenciar la relación entre el texto y el contexto social: la descripción de las propiedades lingüísticas del texto; la interpretación de la relación entre los procesos productivos e interpretativos de las prácticas discursivas y los textos; y la explicación de la relación entre prácticas discursivas y prácticas sociales (FAIRCLOUGH, 1995 apud WANG, 2006). En función de este marco, es posible analizar los niveles discursivos textuales, de procesamiento y sociales, tomando el texto como el centro del análisis, dado que éste proporciona las evidencias lingüísticas que justificarán las conclusiones del trabajo analítico.

Desde una óptica ligeramente distinta, VAN DIJK (1991, 1993, 2001) desarrolla una propuesta crítico-analítica desde una dimensión socio-cognitiva, cuyo propósito es estudiar el racismo y los prejuicios étnicos y el afloramiento de las ideologías en el discurso y la comunicación cara a cara. Al aparato teórico-metodológico ya descrito, VAN DIJK (2001) incorpora el componente cognitivo, con el objeto de superar el problema del establecimiento de relaciones directas entre estructuras discursivas y estructuras sociales, las que están siempre mediadas por una interfaz cognitiva individual y social. El perder de vista el sustrato cognitivo del discurso impide mostrar la manera como las estructuras sociales influyen en las estructuras discursivas y, además, cómo las estructuras sociales se representan, se instituyen, se confirman o se desafían en los textos y en las conversaciones. Para lograr esto, van Dijk ha profundizado el estudio del papel del conocimiento en el discurso. En este sentido, el contexto es entendido en términos de modelos contextuales almacenados en la memoria episódica, es decir, se conciben no en su aspecto material inmediato sino como representaciones mentales subjetivas y dinámicas del evento y de la situación comunicativa en curso. En la perspectiva de van Dijk, son estos modelos contextuales los que controlan los discursos y las comunicaciones, especialmente aquellas dimensiones discursivas que anclan el texto en la situación comunicativa concreta en que ocurre. Al mismo tiempo, se postula la existencia de una cognición compartida, una cognición social, que reúne los prejuicios y las actitudes de grupo a partir de los cuales operan las relaciones sociales de interés para el ACD (poder, dominación, ideología, etc.).

Queda delineado hasta aquí un breve panorama de algunos de los principales encuadres teóricos

de delinear el campo de acción del ACD y que sirven de base para el enfoque metodológico que proponemos y que tiene como objeto de análisis y reflexión la dimensión crítica de la lectura literaria.

La literacidad crítica

Si bien la criticidad es una categoría que ha estado presente siempre en los propósitos de la enseñanza de la lengua, su conceptualización es relativamente reciente. Leer críticamente no consiste en extraer contenido de los textos ni reponer información lingüística faltante a partir de la aplicación de procesos inferenciales. Al contrario, un abordaje crítico de la lectura implica que el significado del texto surge “al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector” (CASSANY, 2006: 81-82), esto es, que el conocimiento es local, cultural e ideológico, puesto que se origina en las reglas discursivas y el sistema de valores de una comunidad determinada. En esta línea, la lectura crítica se concibe como un proceso consistente en la construcción de una representación del significado, a partir de una matriz socio-cognitiva que reúne concepciones, opiniones e imaginarios propios de una comunidad. En otras palabras, la interpretación de la lectura está siempre tamizada por una óptica cultural e históricamente determinada y reproduce las relaciones de poder y las estructuras axiológicas de una sociedad.

En el campo pedagógico, se sostiene que la literacidad posee cuatro dimensiones: gramatical, semántica, pragmática y crítica. En cada una de ellas, se incluyen las habilidades y destrezas que cubren diferentes niveles de estructuración lingüística y los procesos cognitivos que intervienen. En cuanto a la denominada competencia crítica, ésta supone la capacidad para reconocer en el proceso de lectura de un texto valores, actitudes, opiniones e ideologías vigentes y estereotipadas que sitúan al texto en un enclave significativo parcial. Así, la puesta en práctica de la competencia crítica implica una tarea fundamentalmente analítica por parte del lector, y el rastreo de evidencias lingüísticas que denuncien el anclaje ideológico del discurso leído.

Implicaciones pedagógicas del ACD en función de la literacidad crítica

Hemos visto que el ACD construye su metodología a partir de los aportes de diferentes disciplinas; entre ellas, la retórica, la teoría de la argumentación, la lingüística del texto, la sociolingüística, la lingüística aplicada, la pragmática, entre muchas otras. Por otro lado, hemos visto la concepción de la literacidad crítica y las cuatro dimensiones que se postulan en CASSANY (2006). En este apartado procuramos determinar los aspectos del ACD que pueden aprovecharse para desarrollar la literacidad crítica. A tal efecto, CASSANY (2006: 115 y ss.) determina tres grandes grupos de “técnicas” vinculadas con los tres componentes principales de la lectura –el autor, el género discursivo y el lector– y destinadas a desarrollar la comprensión crítica de la lectura. Estos recursos son orientaciones destinadas a los docentes que deseen trabajar de manera crítica las propuestas de lectura, a partir de los aportes que las diferentes ciencias del lenguaje han desarrollado y que se integran en un dispositivo de naturaleza

interdisciplinaria.

Una propuesta de lectura crítica

Como parte del proyecto de investigación del que esta comunicación forma parte, hemos desarrollado una serie de trayectos temáticos de lectura, que se han implementado en el Módulo de Articulación Común (MAC), un curso de ingreso obligatorio que se dicta en el ingreso a primer año de todas las carreras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca y que cuenta con un bloque de sesenta horas dedicadas a la lectura, comprensión y producción de textos. La población de ingresantes ronda los 900 alumnos. En esta ocasión, socializamos el análisis de algunos resultados del trayecto inicial, que parte de la reflexión acerca de la lectura y de su objeto fundamental: los textos. Dentro de esta propuesta, se trabajan aspectos vinculados con los usos específicos del lenguaje en sus diferentes niveles de organización, la construcción de los participantes/protagonistas, el género discursivo, entre otros. Entre los textos seleccionados para distinguir géneros discursivos (específicamente, para identificar las características de los textos expositivos e informativos frente a los literarios), presentamos una serie de textos en los que se anuló la variable 'contenido', dado que ambos trataban el mismo tema: las hormigas. El texto literario, que es el que nos ocupa, pertenece a Marco Denevi (1966) (ver Anexo) y presenta una alegoría casi metafísica respecto de la actitud de los hombres frente a lo desconocido, a lo que excede los márgenes de la normalidad; en una dimensión histórico-política, puede establecerse un paralelo entre los hechos acaecidos en el país y que significaron una sucesión de golpes de estado que culminan en 1966 con la denominada "Revolución Argentina" y la doctrina de seguridad nacional, que persiguió las ideas comunistas. Nos interesaba diagnosticar si los estudiantes eran capaces de llegar a un grado de interpretación crítica, antes de verse expuestos a una trabajo sistemático e intensivo con los textos, en los niveles mencionados en el §2.1.1 y el §2.2. De un corpus de más de 900 producciones escritas, se seleccionó una muestra de 50 trabajos y, de ellos, se presenta aquí el resultado de una sola actividad, consistente en establecer una relación entre el comportamiento de las hormigas y el de los seres humanos, teniendo en cuenta los datos contextuales y los conocimientos previos.

Un porcentaje alto de la muestra evidencia que no sobrepasa el umbral de una lectura literal y rescata, al pasar, fragmentos del texto, en un simulacro de interpretación. Obsérvense los extractos de (1) a (3) y los elementos destacados:

(1) Sí es posible relacionarlo con el comportamiento humano. Porque somos un pueblo progresista así como también las hormigas, al igual que nosotras las personas tendemos a crecer constantemente y también no comprendemos ni creemos en ciertos casos, así como le sucedió a las hormigas en la cual se llegó a la violencia. (SG,G,11)

(2) Sí, está relacionado con el comportamiento humano, porque las hormigas buscan cómo sobrevivir al igual que los humanos, la vida social de ella es la misma a la de nosotros, con la única diferencia

que los insectos no hablan. (CS,G,05)

(3) Para mi punto de vista, no se puede comparar el comportamiento de las hormigas con el del ser humano debido a que en el texto se habla que las hormigas son insectos que sirven a una sola reina madre, como también evitan de salir a la superficie por temor, es decir, que nacen para servir sin posibilidad de poder cambiar su destino como si fuera todo mecánico y predeterminado. Cuando una hormiga, sin ser reina, quiere cambiar las cosas las demás la liquidan. (RV,G,22)

El ejemplo de (1) transcribe porciones literales del texto y se queda en una interpretación literal de las primeras oraciones. El lector no establece relaciones de ningún tipo con elementos contextuales. El caso de (2) es similar, con el agravante de que ni siquiera es capaz de captar el empleo estético del lenguaje, el pacto fictivo que plantea el autor, dado que remarca la imposibilidad de los insectos de comunicarse mediante un lenguaje articulado. La respuesta de (3) parece ir un poco más allá de la superficie del texto, al establecer una relación entre la organización verticalista de las hormigas y una supuesta horizontalidad que sería propia de los seres humanos. La reflexión sobre el libre albedrío es significativa, pero no válida en relación con el análisis propuesto.

Un segundo grupo, igualmente numeroso, parece haber captado un significado “entre líneas”, dado que avanza un grado más en el establecimiento de relaciones contextuales y logran captar el significado de la alegoría que propone el texto. Véanse los ejemplos de (4) a (6). Se subrayan los aspectos que patentizan el grado de interpretación alcanzado:

(4) En el cuento, las hormigas matan a la única que sigue su instinto y llega a tener una vida o experiencia diferente. Tanto en épocas anteriores o en estos tiempos, las personas muchas veces son juzgadas o discriminadas por su ideología, su religión, su estilo de vida, ya que se muestran como un grupo cerrado en el cual es difícil ingresar con una idea innovadora, distinta o también por el simple miedo al cambio. (JA,H,04)

(5) Sí es posible relacionar este texto con el comportamiento humano. Las hormigas, al igual que el ser humano, lucha por la sobrevivencia. Para ello adopta formas de comportamiento que logran su adaptación al medioambiente, modificándolo para satisfacer sus necesidades básicas; además, forma una sociedad gregaria donde cumple una función específica. El autor agrega al modo de comparación con lo que puede ocurrir con la persona cuando es limitada de su libertad: expresar opinión o ideas, que no coinciden con la mayoría de un grupo o en la sociedad misma tal vez no sea asesinado como en caso de la hormiga del texto pero puede ser excluido, discriminado o no aceptado. (PV,G,10)

(6) El relato cuenta la historia de una sociedad que no comprende a un miembro por tratar de mostrar algo diferente de lo que ellos conocían. Por esta razón creyeron que había enloquecido y la mataron. A través de este relato podemos relacionarlo con la vida humana, porque las personas juzgan, cometen injusticias con personas inocentes, rechazan a las personas que piensan que son diferentes,

ya sea por clase social, discapacidades, color, tamaño, etc. A través de esta historia es claro que el autor quiere hacer conocer la injusticia y el rechazo de la sociedad, al igual que la sociedad humana. (LL,H,16)

En la respuesta referida en (4) se advierte que el lector ha captado el significado de la alegoría y es capaz de interpretar la relación entre lo desconocido y la discriminación. En (6), una primera parte de la respuesta es demasiado literal y hasta forzada, pero en la segunda parte se aprehende al menos la vinculación del texto con la discriminación de lo diferente. En el caso de (6), es más patente que el lector ha conseguido descifrar el paralelismo y el propósito del narrador.

Por último, un grupo reducido de estudiantes consigue una lectura inferencial, más compleja, que se acerca al nivel de la comprensión crítica, pero que no logra articular una respuesta explícita. Obsérvense los ejemplos de (7) a (9):

(7) La historia del cuento no es otra cosa que comportamiento humano reflejado a través de una situación imaginaria. La evolución y los avances acelerados nos transforma muchas veces en seres arrogantes y nos lleva a creernos dueños de la verdad y de la razón. Es aquí donde, creo yo, el autor quiere abrir nuestros ojos, pues nos coloca en el lugar de jueces de esta historia, mostrándonos las razones de todos los comportamientos. Es como si nos dijera: “no juzgues sin conocer la verdad toda, no reacciones prematuramente sin saber el motivo que el otro tiene para despertar en ti esta sensación de peligro. Y es que es esta capacidad, la razón, el raciocinio, lo que modera nuestro comportamiento y nos diferencia de los demás seres vivos. (VB,H,08)

(8) Muchas veces la sociedad es intolerante a algunos cambios de pensamiento y diferentes ideologías, por lo que intenta “matar” moralmente o simplemente hacer a un lado a quien no piense de la misma manera. Entre los ejemplos que podemos nombrar está la situación que se produce entre las tribus urbanas y sus enfrentamientos, la intolerancia de algunos sectores de la población hacia los homosexuales, entre otros. (GB,H,12)

(9) En el cuento de Denevi, publicado en 1966, narra la historia de una hormiga que descubre otro mundo; su comunidad no la acepta y deciden matarla. Este hecho o situación es similar a la misma época en que fue editado, ya que la Argentina estaba en un gobierno de facto y las personas que discernían con el sistema los hacían desaparecer. Se relaciona al mundo de las hormigas por ser una sociedad estructurada. Esta se rige por normas específicas con similitudes a la nuestra. Esta sociedad que reacciona frente a cambios idealistas, eliminando a quienes pretenden el cambio, matándonos física y moralmente. (CC,H,02)

El autor de la respuesta de (7) demuestra haber interpretado el pacto fictivo con el texto y el narrador, explicita la relación del texto con la realidad y es capaz de parafrasearla. Algo similar ocurre con (8), donde incluso se mencionan grupos humanos de la realidad que son víctimas de discriminación por ser o pensar diferente de la mayoría. Por último, solamente (9) parece haber advertido las dos dimen-

siones señaladas: la histórico-política y la que hemos denominado 'metafísica' (casualmente, ingresante a la carrera de Historia). Evidentemente, se trata de un lector que posee los conocimientos previos necesarios para establecer este tipo de relaciones. Estos mismos saberes parecen viciar o falsear la interpretación en casos como los de (1), (2) y (5), dado que se trata de ingresantes a la carrera de Geografía, por lo que ponen el foco en elementos tales como la adaptación y la supervivencia.

Los resultados generales ponen de manifiesto que una fracción numerosa de ingresantes no posee destrezas necesarias para alcanzar una interpretación crítica de los textos, lo que parece denunciar que en la escuela secundaria los docentes no ofrecen propuestas para desarrollar la competencia crítica. Esto refuerza las afirmaciones de CASSANY (2006) y HAUY (2010), según los cuales el concepto de criticidad no está contemplado en la formación de los docentes, de modo que el hecho de que algunos estudiantes alcancen este nivel interpretativo depende de las circunstancias y preferencias particulares de cada uno de ellos.

Conclusión

Hemos presentado sucintamente el encuadre teórico de un proyecto cuyo objeto es el análisis de la criticidad y de su desarrollo en distintos niveles educativos. En este caso, trabajamos con producciones de ingresantes a la universidad a fin de elaborar un diagnóstico de las capacidades que ponen en juego a la hora de expresar su interpretación de un texto literario y sus proyecciones significativas que lo relacionan con el contexto, la ideología y las relaciones de poder. La falta de propuestas tendientes a desarrollar la competencia crítica de los estudiantes parece radicar en una deficiencia en la formación disciplinar de los docentes, por cuanto creemos necesario, por un lado, diseñar trayectos de reflexión y de perfeccionamiento en la materia; por otro, propiciar la inclusión de estas líneas de trabajo en los diseños curriculares de las carreras de profesorado, tanto de nivel terciario como universitario.

Bibliografía

BENVENISTE, E. (1966). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.

BIBER, D., S. CONRAD & R. REPPEN (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.

CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

DE LA FUENTE GARCÍA, M. (2001-2002). "El análisis crítico del discurso: Una nueva perspectiva". *Contextos*, XIX-XX/37-40; pp.407-414.

FAIRCLOUGH, N. (1991). *Language and Power*. London: Longman.

- FAIRCLOUGH, N. (1993). *Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities*. *Discourse and Society*, 4(2), 133-168.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London/New York: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. & R. WODAK (1997). "Critical discourse analysis". In T. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 258-284). London: Sage.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- HAUY, M. E. (2010). "Lectura crítica de textos literarios: estrategias posibles". Ponencia presentada en el Congreso Regional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura: "Cultura escrita y políticas pedagógicas en las sociedades latinoamericanas actuales", Buenos Aires: Universidad General Sarmiento. En prensa.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- MARTÍN ROJO, L., M. L. PARDO & R. WHITTAKER (1998). "El análisis crítico del discurso: Una mirada indisciplinada". En L. Martín & R. Whittaker. (Eds.) *El poder de los discursos*. Madrid: Arrecife Producciones.
- VAN DIJK, T. A. (1993). *Principles of critical discourse analysis*. *Discourse and Society*, 4, 249-283.
- VAN DIJK, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary Approach*. London: Sage Publications.
- VAN DIJK, T. A. (2001). "Multidisciplinary CDA: A plea for diversity". In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-119). London: Sage Publications.
- WANG, W. (2006). *Newspaper Commentaries on Terrorism in China and Australia: A Contrastive Genre Study*. Sydney. Faculty of Education and Social Work, University of Sydney. (Tesis inédita).
- WODAK, R. (2001). "The discourse-historical approach". In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis*. London: SAGE Publications.
- WODAK, R. (2006). "Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis". En Jan-Ola Östman & J. Verschueren: *Handbook of Pragmatics 2006*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Publ. Co.

Anexo

La hormiga

Un día las hormigas, pueblo progresista, inventan el vegetal artificial. Es una papilla fría y con sabor a hojalata. Pero al menos las releva de la necesidad de salir fuera de los hormigueros en procura de vegetales naturales. Así se salvan del fuego, del veneno, de las nubes insecticidas. Como el número de las hormigas es una cifra que tiende constantemente a crecer, al cabo de un tiempo hay tantas hormigas bajo tierra que es preciso ampliar los hormigueros. Las galerías se expanden, se entrecruzan, terminan por confundirse en un solo Gran Hormiguero bajo la dirección de una sola Gran Hormiga. Por las dudas, las salidas al exterior son tapiadas a cal y canto. Se suceden las generaciones. Como nunca han franqueado los límites del Gran Hormiguero, incurren en el error de lógica de indentificarlo con el Gran Universo. Pero cierta vez una hormiga se extravía por unos corredores en ruinas, distingue una luz lejana, unos destellos, se aproxima y descubre una boca de salida cuya clausura se ha desmoronado. Con el corazón palpitante, la hormiga sale a la superficie de la tierra. Ve una mañana. Ve un jardín. Ve tallos, hojas, yemas, brotes, pétalos, estambres, rocío. Ve una rosa amarilla. Todos sus instintos despiertan bruscamente. Se abalanza sobre las plantas y empieza a talar, a cortar y a comer. Se da un atracón. Después, relamiéndose, decide volver al Gran Hormiguero con la noticia. Busca a sus hermanas, trata de explicarles lo que ha visto, grita: "Arriba... luz... jardín... hojas... verde... flores..." Las demás hormigas no comprenden una sola palabra de aquel lenguaje delirante, creen que la hormiga ha enloquecido y la matan.

Marco Denevi (1966). *Falsificaciones*. Buenos Aires: EUDEBA.

La significatividad de lo ortográfico en producciones escritas infantiles

Yanina Daniela Arrieta y Alicia Vázquez

Universidad Nacional de Río Cuarto- República Argentina

Introducción

En el siguiente trabajo se muestran avances de un proyecto de investigación¹ en ejecución que surgió por la motivación principal de pensar profundamente en torno a un objeto de estudio polémico y relevante inherente al dominio de la lengua escrita: *la ortografía*. La misma puede ser entendida como medio de suma importancia, pero no único, del proceso de producción textual.

A los fines de esta exposición se mostrarán reflexiones iniciales emergentes de una primera lectura de los datos recabados, específicamente en relación a aspectos de la textualización y sobre todo ortográficos. Se pondrá especial atención en los blancos gráficos.

El presente estudio es abordado desde la perspectiva constructivista (Lerner, 2001) y el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (Marín, 1999), se efectiviza a partir de un trabajo reflexivo desarrollado en tres instancias consideradas fundamentales para lograr los objetivos planteados. Los mismos apuntan a: indagar si se producen modificaciones o mejoras en los procesos y productos escritos que realizan los alumnos en los inicios de la escolaridad a partir de condiciones de enseñanza centradas en la reflexión retórica y ortográfica; caracterizar el uso que hacen de la ortografía y de determinados aspectos de la textualización al momento de efectuar una producción escrita individual de las que les son solicitadas frecuentemente en el contexto escolar; describir los procesos de adquisición de ciertas nociones ortográficas (sistema de mayúsculas, blancos gráficos, punto seguido, punto aparte y punto final) de los niños en el marco de una secuencia didáctica desarrollada para promover sus competencias comunicativas escritas, y finalmente, indagar respecto a la reflexión ortográfica y retórica, si se observan diferencias entre las composiciones escritas iniciales y finales efectuadas en el marco de la experiencia de enseñanza.

Entre diversas decisiones que se tomaron, previas al inicio de la investigación, pueden destacarse las que refirieron a la selección de la institución educativa en la que se desplegó la experiencia educativa, los grados escolares y el tipo de texto a trabajar. El ámbito disponible, de acuerdo a lo sugerido por

el cuerpo directivo y las intenciones del estudio, fue el primer y segundo grado de una escuela pública de nivel inicial y primario ubicada en la ciudad de Río Cuarto. En este escrito, sólo se compartirán reflexiones respecto a lo ocurrido en el segundo grado, ya que por decisión institucional en dicho curso inició el estudio.

En cuanto al tipo de texto, decidimos seleccionar el folleto pensando específicamente en qué momento del ciclo lectivo comenzar a trabajarlo de acuerdo a los tiempos y contenidos planificados por la docente. La labor pedagógica en su totalidad estuvo sujeta, para su concreción, a ajustes relacionados con los aportes de la maestra, las características del grupo, la dinámica áulica y el tiempo que teníamos para poder desplegarla.

Resulta necesario explicitar que la relevancia de esta propuesta de indagación radica en la posibilidad de crear condiciones educativas contextualizadas que permitan significar la ortografía como un aspecto nodal, que no puede ser considerado desde una mirada reduccionista al ubicarlo sólo en el plano de lo perceptual, sino más bien como absolutamente imprescindible en las actividades comunicativas. Es decir, cuando se lee y se escribe para alguien y/o para lograr un cometido. Ya que son estos los desafíos a los que se enfrentan los niños en la sociedad.

Antecedentes

En las instituciones educativas la enseñanza de la escritura orientada hacia la optimización de la competencia comunicativa de los sujetos es un objetivo prioritario. Ésta es entendida no sólo como la eficacia para comunicar pensamientos, sino también como la posibilidad que tiene una persona de acceder a la diversidad existente de lenguajes escritos y hacerse responsable de sus enunciados (Marín, 1999). Según Kaufman (2007), la formación de niños escritores competentes que implica, entre otros aspectos, la utilización de la ortografía como un medio para la producción de textos de calidad es una responsabilidad casi exclusiva de quienes acompañamos a los pequeños en su educación.

Numerosas investigaciones dan cuenta de la antigüedad y cronicidad del problema de enseñanza y aprendizaje de la ortografía y de la textualización al aislarlas de la totalidad de actividades lingüísticas escritas en todos los niveles educativos. Varios autores (Gomes de Moraes en Teberosky y Tolchinsky, 1995; Vázquez de Aprá y Matteoda, 1996; Vázquez de Aprá y Jakob, 2004) consideran que no es frecuente que la mayoría de las escuelas se cuestionen las vinculaciones inherentes al aprendizaje de la ortografía, la construcción textual y el conjunto de aprendizajes que se producen en el dominio de la lengua escrita. También, observan asiduamente una gran distancia entre la concepción de enseñanza de la ortografía y la complejidad del sistema ortográfico español, y entre las habilidades que se favorecen desde la enseñanza (perceptivo visuales) y las estrategias reales de apropiación de los aprendices.

A partir de las consideraciones anteriores y para avanzar en explicaciones, se recuperan de Vázquez de Aprá y Matteoda (1996) dos concepciones antagónicas que coexisten en permanente tensión: la concepción fonográfica que enfatiza la correspondencia biunívoca entre unidades del plano fónico y las del plano gráfico, circunscribiendo la extensión de la ortografía al nivel de la palabra, y la concepción

grafémica entendida como un sistema heterogéneo por la función representativa de sus elementos; un sistema que crea distinciones y simultáneamente constantes en el plano gráfico que son autónomas del plano oral.

Tal como lo plantean las autoras desde la perspectiva constructivista, durante mucho tiempo se ha generado un reduccionismo al desconocer los distintos niveles de representación ortográfica, favoreciendo una noción de la enseñanza descontextualizada, mecánica y centrada en la transmisión y ejercitación de reglas. Retoman estudios empíricos (Vaca Uribe, 1983; Vázquez de Aprá y Matteoda, 1996) con la intención de demostrar que las reflexiones de los alumnos sobre la convencionalidad ortográfica en sus producciones escritas evolucionan desde la correspondencia grafo-fonológica a una vinculación de los rasgos ortográficos con estructuras léxicas, sintácticas y textuales. A partir de estas evidencias, diversas investigaciones y experiencias de enseñanza-aprendizaje en el área de la Didáctica, muchas realizadas en el marco de proyectos imbricados en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (Planas de Dietrich, 1994; Marín, 1999; Vázquez y Matteoda, 1999; Torres, 2002; Castedo y Waingort, 2003; Kaufman, 2005), postulan que la enseñanza y el aprendizaje reflexivo de la ortografía deben estar integrados a la tarea de producción de textos de circulación social dirigidos a una audiencia real y diversa. De esta manera, tal objeto de conocimiento no se configura como un eje más de la enseñanza, sino como un instrumento para la composición de escritos respondiendo a las necesidades de los usuarios de la lengua.

Aludiendo a la importancia de los últimos postulados, Matteoda, retomando a Catach y Goodman, sostiene que la ortografía es definida como: “la manera de escribir los sonidos o las palabras de una lengua, respetando por un lado, el sistema de transcripción gráfica de una época, y por el otro, las relaciones establecidas con otros subsistemas de la lengua: morfológico, sintáctico, léxico y pragmático”. (En Vázquez y Matteoda, 1999: 193). A su vez, enuncia la existencia de diversos criterios de categorización ortográfica que caracterizan el amplio espectro de vinculaciones que conserva la ortografía con el lenguaje en general:

Subsistema fonológico: refiere al establecimiento de características distintivas entre los fonemas y las combinaciones y variaciones que pueden tener las unidades fonemáticas.

Subsistema morfológico: descripción de morfemas que constituyen un sistema lingüístico y describen los demás niveles de estructuración (sintáctico y semántico).

Subsistema semántico y pragmático: orientado al análisis de las funciones de los enunciados lingüísticos y sus características en los procesos de comunicación. Reconstruye las convenciones de interpretabilidad de tales enunciados inmersos en un contexto comunicativo específico.

Prestamos especial atención al último criterio de categorización ya que contempla los contenidos ortográficos abordados en esta investigación: blancos gráficos, punto seguido, punto aparte, punto final y sistema de mayúsculas. Los mismos constituyen rasgos ortográficos multifuncionales ya que refieren simultáneamente al plano sintáctico, textual y pragmático. A causa de su heterogeneidad y de los distintos valores lingüísticos que asumen, se incluye una clasificación considerada por Matteoda (1999) en relación a sus funciones demarcativas, enunciativas y expresivas. En este estudio se enfatiza particularmente en la primera función, ya que los grafemas intervienen, de manera aislada o combinada, en

redundancia o no, para indicar la organización sintagmática.

A lo largo de los años, la importancia del conocimiento de la ortografía, en palabras de Díaz Argüero (en Pellicer, 2004) ha llevado a considerar que “escribir bien” es equivalente a escribir “sin errores de ortografía”, olvidando con ello otros aspectos de la escritura como puede ser la coherencia. Esto debería instarnos a pensar que para comprender las maneras en que los niños escriben y cómo construyen su conocimiento ortográfico, es necesario buscar vías que permitan descubrir la lógica de sus decisiones en lugar de limitarnos a hacer listas de los “errores” que cometen cuando están aprendiendo a escribir. Un primer paso consiste en desplazar la atención del campo de la normatividad al de la reflexión, porque los niños desde sus primeras aproximaciones al lenguaje escrito interactúan con los componentes de la lengua para comunicarse. Y es esto lo que debería movilizarnos siempre a orientarlos para que hagan cada vez más cotidiano el uso de la ortografía al servicio de la enunciación de mensajes de calidad, en términos de riqueza textual y no sólo ortográfica.

Al contemplar la estrecha vinculación entre la ortografía y la producción textual, resulta pertinente valorar ideas de algunos profesionales, tal es el caso de Kowszyk y Vázquez (2004) cuando enfatizan que las tareas de escritura implican un proceso que involucra actividades recursivas de preescritura, escritura y revisión de manera colectiva, individual y grupal, siempre acentuando los principios retóricos de la audiencia, el propósito y la ocasión. En concordancia con estos planteos Flower y Hayes (en Cassany, 1995) presentan un modelo ilustrativo del proceso de composición que se basa en la relación recíproca entre la situación de comunicación y el proceso de escribir, integrado por la planificación, la redacción y la exanimación. Creemos, en relación a la revisión, tal como lo hacen varios autores (Cassany, 1995; Kaufman, 1998; Kaufman, 2007) que la autocorrección otorga un protagonismo activo a los alumnos al instarlos a hacerse responsables de su propio aprendizaje. A ello se suma el valor que posee la co-corrección entre pares, ya que permite someter a reflexión cuestiones relacionadas al contenido textual y a la normativa de la lengua, compartiendo y analizando las justificaciones de los señalamientos. Esto abre paso al desarrollo de estrategias personales para escribir diferentes tipos de textos en variadas situaciones comunicativas dentro y fuera del ámbito escolar.

Al mismo tiempo, distintos trabajos (Cassany, 1995; Camps en Vázquez, 1999; Luckett y Ferreiro, 2003) advierten que un escritor competente, entre otros aspectos, es quién invierte gran parte del tiempo en la revisión de su producción para lograr que sea socializable. Intenta mejorar globalmente el texto realizando cambios generales y locales. Porque la revisión es parte del proceso de redacción y se lleva a cabo a partir de la lectura y la reescritura de diferentes problemas. Primero debemos centrarnos en el contenido y luego en la forma, manteniendo siempre objetivos concretos y una imagen clara de cómo debe ser el texto que es comparado con el que se está escribiendo.

En síntesis, se han compartido aportes conceptuales referidos a una manera de mirar y comprender la ortografía y los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de un escrito, pudiendo esto constituir una alternativa en el contexto áulico para entender y gestionar propuestas educativas diferentes a las tradicionales, destinadas a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua a partir del abordaje del texto como unidad social de significado.

Metodología, procedimientos y actividades

Esta investigación de tipo educativa se fundamenta en una estrategia metodológica de base cualitativa (Neiman y Quaranta, en Vasilachis de Gialdino, 2006). Particularmente se trata de un estudio colectivo de casos de naturaleza instrumental (Stake, 1998) y carácter transversal, al efectuarse en un momento determinado (López y Zayas, en López, Zayas y Montoya, 1999). Como se manifestó al comienzo del artículo, los protagonistas de dicho estudio son alumnos que se encuentran transitando por los grados iniciales de una escuela primaria de gestión oficial. Desde el primer encuentro, en donde se compartió la secuencia educativa que forma parte de la investigación, las autoridades escolares demostraron interés y apertura para comprometerse a trabajar juntos en pos de intentar alcanzar los propósitos trazados, ya que manifestaron considerar la propuesta innovadora y de primordial valor pedagógico.

Como tópico nodal de las reflexiones, podemos decir que los aspectos ortográficos analizados en la investigación son tratados curricularmente en los momentos iniciales de la escolaridad. A propósito de esto, con los niños del segundo grado se indagaron los blancos gráficos, el sistema de mayúsculas y los signos de puntuación (punto seguido, punto aparte y punto final). Dichas nociones fueron elegidas a partir de la consideración de numerosos estudios y proyectos didácticos (Báez, 1999; Castedo y Waingort, 2003; Steyer, 2006) que las abordan en etapas de la infancia coincidentes con la educación primaria, porque en estas instancias los pequeños se plantean reflexiones y conflictos cognitivos en torno a las mismas. De todas maneras, más allá de hacer foco en ellas, se consideraron también, aquellas nociones emergentes en las diferentes composiciones escritas que se trabajaron para lograr su comunicabilidad.

Respecto a la decisión de arribar la producción de un texto de circulación social, se resolvió optar por el folleto (texto publicitario de trama argumentativa y función apelativa según Kaufman y Rodríguez, 1993) porque es un portador conocido por la mayoría de los niños y además está presente en el programa curricular para los primeros grados. Los alumnos asumieron la tarea de composición textual llevando a cabo diferentes actividades: colectivas, individuales y en pequeños grupos, debido al énfasis que se le otorgó a los aportes de Kaufman (2007) respecto a la conveniencia de proponer diversas dinámicas de interacción cuando se solicita a los niños que participen en actividades de lectura, escritura o de reflexión sobre la lengua. Así, los grupos se constituyeron a partir de lo planteado por la docente teniendo en cuenta la manera en que habitualmente acostumbraba organizarlos: por nivel de desempeño lingüístico. Quedaron configurados 6 equipos, con aproximadamente cuatro integrantes cada uno. Esta decisión se corroboró apelando a las producciones iniciales efectuadas por los niños y las entrevistas en torno a las mismas.

Pensando en lo expuesto hasta aquí, se alude a la importancia de sostener en el tiempo apertura para la toma de decisiones en relación a los aspectos metodológicos y a la combinación de los mismos para profundizar en la indagación del problema que se estudia. Lenzi y Castorina (2000) insisten en la relevancia de considerar la búsqueda continua de la adecuación entre el objeto que se investiga y la metodología que se emplea, porque opinan que las decisiones necesariamente deben ajustarse a la construcción de ese objeto por parte del investigador.

Desarrollo del proceso de investigación

A continuación se describirán cada uno de los momentos de indagación y en representación de ello tomaremos a modo de ejemplo el proceso de producción escrita y de reflexión ortográfica plasmados en los escritos de un grupo de alumnos. Las interpretaciones referirán a lo observado en la mayoría de los casos, no sólo en relación al equipo utilizado de ejemplo.

Primera instancia denominada exploratoria

Estuvo orientada a conocer la manera en que los niños hacen uso de la ortografía al momento de realizar un trabajo de escritura individual de los que comúnmente les solicita la maestra (producciones iniciales)², en esta situación particular fue escribir lo comprendido acerca de la lectura de un cuento³ que ella les narró.

Estas escrituras actuaron de referente en la toma de decisiones respecto a las características que debía asumir la secuencia didáctica para intentar generar avances en los aspectos objetos de reflexión. Así fue como las mismas se analizaron comparativamente con los relatos individuales de la experiencia que tuvo lugar al redactar un folleto grupal, actividad desarrollada en el transcurso de la secuencia educativa y denominadas producciones finales. Luego, a cada niño se les administró una entrevista característica del método clínico-crítico de Piaget (en Lerner, 1996; Matteoda, 1997 y Steyer, 2000) con el propósito de indagar qué opinaban acerca de las cuestiones retóricas y en relación a la utilización de la ortografía al momento de escribir. Cabe destacar que en este artículo no profundizamos en tales entrevistas porque los datos están en proceso de análisis.

En pos de definir la experiencia instruccional, se recabó información referida a las características familiares, cognitivas y socioculturales de los pequeños, como también en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía y el lenguaje escrito que se sostiene desde la institución.

Reflexiones acerca de lo vislumbrado en las composiciones escritas iniciales

Algunos niños lograron hacer una síntesis del cuento pero sin dar cuenta de todos los momentos del mismo, sólo aludieron al conflicto y/o la resolución (Kaufman y Rodríguez, 1993). Sí están presentes los personajes, prima la redacción en tercera persona, y en muchos de los textos encontramos la ubicación de los hechos en un tiempo y espacio, como también fórmulas de cierre.

En general, no priman descripciones de situaciones o sucesos, ocurre en un mínimo de casos. Lo mismo se da en relación a la progresión temática (observándose la enunciación de una información detrás de otra con un mínimo de nexos que conectan las ideas).

Respecto a lo ortográfico, en casi todos los casos aparece el uso del conector “y” cumpliendo su función, pero también en reemplazo de la coma. Esta última es empleada en pocas composiciones escritas, al igual que el punto seguido y el punto aparte. Sí se encuentra en ellas el punto final y/o la palabra fin, como también la mayúscula al comienzo del escrito, en nombres propios, y en una minoría, después de un punto seguido o aparte. Cabe destacar que estos últimos fueron contemplados por algunos niños con su respectiva función, ya que más bien recurrieron a los mismos para hacer cortes cuando había demasiada información.

En lo referente a los blancos gráficos, considerando que los pequeños estaban acostumbrados a trabajar en el plano de la palabra y con enunciados breves (oraciones), pudo observarse que casi no cometieron hipersegmentaciones, pero sí hiposegmentaciones (Báez, 1999) vinculadas a la unión no adecuada de vocablos de dos o más sílabas con monosílabos, artículos, preposiciones y /o conectores.

Las cuestiones analizadas, entre otras, dan cuenta del valiosísimo despliegue cognitivo de los niños cuando se expresan por escrito. Atrás quedan las posibilidades de entender sus procedimientos como “dificultades” u “errores”, ya que se pone de manifiesto cómo piensan a partir de sucesivas interacciones con el objeto de conocimiento y cómo intentan comprender no sólo contenidos ortográficos, sino y sobre todo, el entramado complejo de relaciones entre éstos y la textualización.

Segunda instancia de implementación de la secuencia didáctica

Esta etapa se focalizó en el desarrollo de una experiencia de enseñanza y aprendizaje que involucró actividades tendientes a analizar y promover los procesos de adquisición de ciertas nociones ortográficas (sistema de mayúsculas, blancos gráficos, punto seguido, punto aparte y punto final) de los alumnos con la intencionalidad de potenciar sus competencias comunicativas escritas.

Para contextualizar el escenario educativo en el que tuvo lugar la secuencia didáctica, recuperamos lo explicitado en otra sección de este escrito: se trabajó en los dos últimos trimestres del año 2009, en los horarios de las clases de lengua, con los alumnos de segundo grado del turno tarde y en torno a la elaboración de un texto publicitario. Los niños, al finalizar sus folletos se los obsequiaron a los compañeros del cuarto grado. En un encuentro planeado al finalizar las producciones compartieron con ellos los propósitos y la modalidad de elaboración de las mismas. A su vez, se publicó la práctica pedagógica en la revista de la escuela⁴ para socializarla con la totalidad de la comunidad educativa.

Resultaron de suma importancia las reuniones semanales con la docente, ya que permitieron avanzar en la organización y diseño de cada una de las tareas esenciales a las tres etapas de la propuesta de enseñanza. La misma se implementó en el marco de un trabajo colaborativo entre maestra e investigadora, efectuando ésta última observaciones participantes.

I Etapa (duración aproximada 7 clases)

Explicitación de los objetivos de la propuesta didáctica

Inicialmente, se compartió junto a la docente y los alumnos los propósitos del proyecto y su valor para el proceso de aprendizaje. Los niños decidieron ponerle un nombre: amigos del corazón conocen más sobre la alimentación. Se destacó la importancia de pensar mucho para escribir grupalmente un buen texto en pos de brindar información a los chicos de 4° acerca de la importancia de la alimentación saludable. El tema del folleto se adoptó en consenso con la docente considerando los contenidos curriculares de relevancia y los intereses de los niños.

Para propiciar esta instancia y generar un contacto en términos amplios con el portador, presentamos algunos ejemplares de folletos. A su vez, confeccionamos colectivamente un calendario de trabajo⁵ en el que se detallaron las tareas a desarrollar a lo largo de toda la secuencia didáctica.

Planificación colectiva del texto y de los aspectos retóricos de la escritura

Ideamos con la totalidad de los alumnos la escritura en función del problema retórico (tema: referido al cuidado de la salud, audiencia: un grado de la escuela, propósito: acción informativa y preventiva sobre las mejores maneras de proteger la salud comiendo sano).

El plan de escritura⁶ de los niños abrió paso a la conformación de un portafolio, el que según Casany (1995) resulta una óptima herramienta de acumulación de materiales del proceso de composición escrita y de su evaluación.

Selección colectiva de información

Una vez efectivizado el momento anterior, comenzó la selección de la información pertinente para la elaboración del folleto. Para ello, leímos y analizamos un texto informativo⁷ referido al tópico objeto de escritura. Luego, a medida que se reflexionó en torno a lo leído fuimos conociendo las ideas principales y a partir de éstas se definieron las que formaron parte del folleto. También, se elaboraron interrogantes referidos a inquietudes de los niños que no estaban detalladas en el texto. Cada grupo escribió una pregunta y el día que tuvieron la charla con el profesional de la salud se efectuaron. Junto a la maestra transcribimos dicho encuentro en formato de resumen⁸ para que los chicos tuvieran otra fuente más de donde extraer datos. Se dio cierre a esta actividad detallando en el plan de escritura del texto los temas a incluir en el folleto.

Pertinencia de la información y los temas elegidos a la situación comunicativa planteada

Se empleó una ficha de revisión⁹ en donde a partir de ítems los pequeños reflexionaron prioritariamente en torno a la congruencia de la información seleccionada en función de la situación comunicativa. Para lograrlo, retomaron la síntesis transcrita de la charla con la nutricionista y una copia del texto referido a la alimentación saludable. De esta manera, con la ayuda de la investigadora y la docente se introdujeron en el proceso de revisión del plan de escritura del folleto.

II Etapa (duración aproximada 7 clases)

Familiarización con el portador de texto

Los niños se aproximaron a las características distintivas del folleto observando diferentes modelos. Luego, se detalló por escrito en un afiche lo suscitado en el acercamiento al texto considerando las siguientes preguntas: ¿qué hace que estos sean folletos y no cuentos o noticias?, ¿qué le pasa al que lee cuando lee una noticia o un folleto?, ¿por qué le pasará esto?, ¿qué nos cuentan los folletos?, etc.

Reflexión y sistematización colectiva de las características esenciales del folleto

Analizamos las partes comunes: titular de tapa, titulares internos, texto, logotipo de cierre (Gasch, 1991) de dos de los folletos que se venían trabajando y se las sistematizó por escrito en un afiche. Se enfatizó en las características de la tipología textual, las particularidades de la redacción (léxico), el uso de lenguaje formal o informal, la presencia de oraciones enunciativas, los aspectos estéticos: el tipo de letra que predomina, la cantidad de pliegues, los dibujos y la distribución del contenido textual en el espacio de la hoja. Se puntualizó también en el estilo de redacción de los folletos.

Los niños dispusieron de una copia del texto informativo, la síntesis de los aspectos más importantes de la charla que tuvieron con la nutricionista y el plan de escritura. En función de los mismos, pensaron y organizaron las ideas centrales en torno a las que desarrollaron las diferentes partes de su producción escrita. En este momento se les presentó la siguiente pregunta a modo de disparador: ¿qué debemos tener en cuenta para escribir un buen texto? y a partir de la misma surgieron otras: ¿cómo será el folleto que vamos a escribir?, ¿largo o corto?, ¿qué tipo de folleto es el más adecuado para lograr transmitir el mensaje que deseamos?, ¿cómo tendremos que organizar lo que vamos a decir?, ¿cuántas partes tendrá el folleto?, ¿cómo lo vamos a empezar?, ¿qué es lo que debe seguir?, ¿cómo conectaremos las ideas?, ¿de qué manera podemos terminarlo? Todo lo trabajado fue apuntado para confeccio-

nar una primera versión colectiva del texto¹⁰.

Producción del folleto en pequeños grupos

Las orientaciones o intervenciones estuvieron dirigidas a contemplar los diferentes momentos del proceso de composición escrita. Los alumnos tomaron como ejemplo el modelo de folleto realizado colectivamente y comenzaron a confeccionar el propio¹¹.

III Etapa (duración aproximada: 7 clases)

Revisión entre pares de las características estructurales del folleto y de la pertinencia del contenido que en él se incluye

Para emprender la revisión, cada grupo, desde la posición de lector evaluador y a partir de una grilla de revisión¹², intercambió su respectivo escrito con otro equipo procurando reflexionar acerca de cuál era el significado a transmitir en contraste con lo que realmente se comunicaba a partir de las características estructurales del texto y de la información que incluía. Dicha ficha se presentó en el marco de estos interrogantes: ¿qué dejarían como está?, ¿qué agregarían?, ¿qué cambiarían? y ¿qué sacarían? (Castedo 1995; Kowszyk y Borda en Vázquez y Matteoda, 1999; Castedo y Waingort, 2003).

Colectivamente examinamos el folleto de uno de los grupos y todos los autores efectuaron una revisión al interior del suyo. Para ello, apalearon a los aportes de los compañeros que observaron su producción.

Análisis colectivo sobre la reflexión ortográfica durante la producción escrita

Con el fin de pensar la ortografía como medio para hacer comprensible a los pares lo que se desea transmitir, se recuperó el folleto de otro grupo con dificultades que generaban una modificación en sus significados originales y registramos en un afiche los posibles cambios a considerar.

Revisión entre pares de los aspectos ortográficos y retóricos

Cada uno de los equipos volvió a intercambiar su composición escrita¹³ ahora con el propósito de evaluar la comprensión del lector, en especial, respecto al empleo de la puntuación, las mayúsculas y los blancos gráficos. Fue nuevamente a través de la consigna: “qué dejarían como está, qué cambiarían, qué agregarían y/o qué sacarían”.

Revisión colectiva y elaboración de la versión final del folleto

Entre todos realizamos nuevos aportes que fueron considerados para la segunda y última versión del folleto¹⁴. Enfatizamos en el análisis de títulos, subtítulos, ilustraciones, contenido de cada una de las partes del texto y el estilo de la redacción. Trabajamos también en el diseño final de la tapa, contratapa y lista de autores.

Reflexión del proceso de escritura del folleto

Se propició el análisis del proceso de planificación, redacción, evaluación y revisión que los alumnos desplegaron durante la escritura del texto y plasmaron en el portafolio (Kaufman, 2007). Para concretar una ejemplificación de ello, abordamos el folleto de uno de los equipos. Luego, a todos los grupos de trabajo les entregamos de manera desordenada frases acompañadas con imágenes¹⁵ que ilustraban sencillamente las etapas y actividades desplegadas a lo largo de la producción del folleto, para que a modo de juego, las reorganizaran en pos de representar el proceso completo de composición escrita.

Relato de experiencia

Los niños de manera individual narraron su experiencia en relación a la escritura del folleto¹⁶. Para hacerlo, debieron tener en cuenta las actividades relativas a considerar cada uno de los momentos de composición escrita.

Rememorando lo enunciado en la instancia exploratoria, esta tarea se planteó con la intención de generar un análisis comparativo entre la producción escrita inicial con esta última, ya que ambas fueron realizadas en condiciones similares respecto a la solicitud, pero, con la salvedad de que los niños ahora podían tener mayores aprendizajes referidos a la interacción ineludible entre la ortografía y la puesta en texto.

Entrega de los folletos a los destinatarios

Se acompañó a los alumnos para que obsequiaran los folletos a los chicos de 4to grado y expusieran sus objetivos preventivos e informativos. Allí, explicaron las etapas que transitaron para lograr los textos y al compartir la producción de los trabajos, no sólo investigadora y docente, sino también los niños y destinatarios pudieron evaluar los aprendizajes logrados.

Tercera instancia momento de análisis

Con la finalidad de observar lo ocurrido en relación a los procesos reflexivos de los niños respecto a la importancia de otorgarle a la ortografía un valor preponderante en la composición textual, se analizaron comparativamente las producciones escritas individuales: iniciales y finales. Junto a éstas se examinaron también los folletos finales con el objetivo de caracterizar cómo los pequeños utilizaron la ortografía en el transcurso de una producción escrita grupal.

Además de someter a análisis los escritos, tanto individuales como grupales, se administró a cada niño una entrevista característica del método clínico-crítico de Piaget retomando los relatos de experiencia. Las interpretaciones de las mismas no se recuperan en este trabajo porque serán objeto de reflexión en posteriores presentaciones.

Resultados y Reflexiones Finales

Los avances observados en la mayoría de los casos muestran diferencias entre los escritos anteriores y posteriores a la secuencia didáctica. Se inscriben en los relatos de experiencia, pero más precisamente, en los folletos, ya que denotan cambios positivos propios a la textualización y específicamente en relación a aspectos ortográficos. Ello puede deberse a que la propuesta didáctica enfatizó en la construcción de reflexiones que involucran el análisis respecto a cuestiones ortográficas y de producción escrita, concebidas éstas siempre en estrecha interacción. Los niños intercambiaron ideas, les dieron más relevancia a unas que a otras y aprendieron sobre la importancia de significar no sólo la “normativa” en la composición de textos, sino también, la función social de los mismos, ya que ésta le otorga sentido a la actividad escritora.

Tras una lectura global de los datos, los progresos vislumbrados en las composiciones remiten a la extensión y riqueza informativa, la progresión temática, la disposición del texto en la hoja de acuerdo a las características del portador, la tipografía, estilística y, respecto a las funciones que se les adjudica, el empleo pertinente del léxico, las mayúsculas, los puntos (seguido, aparte y final), comas, comillas, signos de interrogación y de admiración. Encontramos también, la presencia de mayores segmentaciones léxicas convencionales, el uso de nexos, sustituciones léxicas y tiempos verbales correctos. Dichos aspectos se analizaron a luz de la selección y adecuación de algunos criterios utilizados por Cassany (1995): normativa: ortografía, morfología, sintaxis y léxico; cohesión: puntuación, sistema de mayúsculas, nexos, anáforas, pronombres, sinónimos, hiperónimos, elisiones, verbos y orden de los elementos en la frase; coherencia: selección de la información, progresión de la información, estructura del texto y estructura del párrafo; adecuación: selección de la variedad y del registro y otros: tales como la variación lexical y la complejidad sintáctica.

En cuanto a los blancos gráficos recobramos aquellos criterios empleados por Báez (1999) en su trabajo: segmentaciones no convencionales (hiposegmentaciones e hipersegmentaciones) y convencionales. Curiosamente las mejoras más relevantes en casi todos los productos escritos revelaron una am-

plia superación respecto a las uniones léxicas en vinculación a los artículos, preposiciones, conectores y palabras monosilábicas. No siendo esto una casualidad, al recordar que los pequeños para escribir pensaron y trabajaron cada uno de los subprocesos de composición textual, es decir, planificaron, evaluaron y revisaron lo que querían comunicar.

Está claro que no puede pasarse por alto la inmensa importancia de brindar a los niños dentro y fuera de las escuelas la posibilidad de aprender cada vez más sobre el lenguaje escrito y los conocimientos lingüísticos. Si pretendemos que ellos se formen como ciudadanos de derecho, con un protagonismo activo en la sociedad, tienen que poder construir un posicionamiento reflexivo y sensible frente al acontecer político, social, cultural y económico que los atraviesa. El mundo de lo escrito puede ayudarlos, ya que como instrumento de la humanidad permite, sobre todas las cosas, disfrutar del encuentro con un otro para intercambiar pensamientos y sentimientos que hacen a la razón de ser de toda comunidad.

Notas

¹Avalado por la Cátedra Didáctica I de la Lic. en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el marco de una beca de postgrado (Tipo I) otorgada por el CONICET. Período 2009-2011. Es dirigido por la Mgter. Alicia Vázquez de Aprá y desarrollado por la Lic. en Psicopedagogía Yanina Arrieta.

²Ver anexo 1.

³Vaccarini, Franco (2008). *El fantasma que tira la ropa*. Buenos Aires: Hola Chicos.

⁴*La Brújula*. Año 8. Nº 8. 2009.

⁵Ver anexo 2.

⁶Ver anexo 3.

⁷Ver anexo 4.

⁸Ver anexo 5.

⁹Ver anexo 6.

¹⁰Ver anexo 7.

¹¹Ver anexo 8.

¹²Ver anexo 9.

¹³Ver anexo 10.

¹⁴Ver anexo 11.

¹⁵Ver anexo 12.

¹⁶Ver anexo 13.

Referencias Bibliográficas

Báez, M. (1999). *La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales*. *Lectura y Vida*. Año 20. Nº 2. Páginas. 22-35.

Cassany, D. (1995). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós.

Cassany, D. (1995). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Castedo, M. (1995). *Construcción de lectores y escritores*. *Lectura y Vida*. Año 16. Nº 3. Páginas. 5-24.

Castedo, M. (2005). *Saber leer y leer para saber*. En Castedo, M.; Siro, A. y Molinari, M. *Lectura y escritura. Enseñar y aprender a leer*. (p. 85) Buenos Aires: Novedades Educativas.

Castedo, M. y Waingort, C. (2003). *Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. (Primera parte)*. *Lectura y Vida*. Año 24. Nº 1. Páginas. 30-35.

Evertson, Peabody y College. *La observación como indagación y método*. En Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. España: Paidós Educador.

Gasch, M. (1991). *Curso práctico de diseño gráfico por ordenador*. Madrid: Génesis.

Gibaja, R. (1991). *La Cultura de la Escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Gomes de Moraes, A. (1995). *Escribir como se debe*. En Tolchinsky, L y Teberosky, A. (Eds.). *Más allá de la alfabetización*. (p. 67). Buenos Aires: Santillana.

Kaufman, A. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Santillana.

Kaufman, A. (2005). *Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento*. *Lectura y Vida*. Año 26. Nº 3. Páginas. 6-19.

Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

Kowszyk, D. y Borda, L. (1999). *Procesos de producción de cuentos en la escolaridad básica*. En Vázquez A. y Matteoda, M. (Eds.). *Escribir en la escuela* (p. 153). Río Cuarto: Fundación de la UNRC.

Kowszyk, D. y Vázquez, A. (2004). *La interacción entre pares en tareas de escritura*. *Lectura y Vida*. Año 25. Nº 4. Páginas. 36-46.

Lenzy, A. y Castorina, J. (2000). *Investigación de nociones políticas: psicogénesis "natural" y "artificial". Una comparación metodológica*. En Castorina, J. y Lenzy, A. (Eds.). *La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. (p. 253). Buenos Aires: Gedisa.

Lerner, D. (1996). *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición*. En Castorina, J.; Ferreiro, E.; Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D. *Piaget - Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos

Aires: Paidós.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: FCE.

López, E.; Zayas, B. y Montoya, L. (Eds.). (1995). *El estudio de casos: fundamentos y metodologías*. España: UNED.

Luquet, S. y Ferreiro, E. (2003). *La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras*. *Lectura y Vida*. Año 24. Nº 2. Páginas. 50-61.

Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: Aique.

Matteoda, M. (1997). *El cambio conceptual en el dominio lingüístico*. Río Cuarto: Fundación de la UNRC.

Matteoda, M. (1999). *La cuestión del aprendizaje en el dominio ortográfico*. En Vázquez y Matteoda (Eds.). *Escribir en la escuela*. (p. 189). Río Cuarto: Fundación de la UNRC.

Neuman, G. y Quaranta, G. (2004). *Los estudios de casos en la investigación sociológica*. En

Pellicer, A. (Ed.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM.

Planas de Dietrich, E. (1994). *¿Por qué osito se escribe con "S"?*. *Lectura y Vida*. Año 15. Nº 1. Páginas. 29-38.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Steyer, V. (2006). *La marca del final del texto. Evidencias de la psicogénesis de la representación de la figura del lector*. *Lectura y Vida*. Año 27. Nº 2. Páginas. 22-33.

Torres, M. (2002). *La ortografía: uno de los problemas de la escritura*. *Lectura y Vida*. Año 23. Nº 4. Páginas. 44-48.

Vaca Uribe, J. (1983). *Ortografía y significado*. *Lectura y Vida*. Año 4. Nº 1. Páginas. 4-9.

Vasilachis de Gialdino, I (Cord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

Vázquez de Aprá, A. y Matteoda, M. (1996). *La reflexión ortográfica en la producción textual*. En los C.B.C. y la enseñanza de la lengua. (p. 55). Buenos Aires: AZ.

Vázquez, A. (1999). *Evaluación y revisión de textos escritos: procesos cognitivos y estrategias didácticas*. En Vázquez, A. y Matteoda, M. (Eds.). *Escribir en la escuela*. (p. 129). Río Cuarto: Fundación de la UNRC.

Vázquez, A. y Matteoda, M. (1999). *Escribir en la escuela*. Río Cuarto: Fundación de la UNRC.

Vázquez de Aprá, A. y Jakob, I. (2004). *Relectura y reescritura de las prácticas de escritura en la escuela*. Río Cuarto: Fundación de la UNRC.

ANEXOS

ANEXO 1



02/09/09

ÁNGEL

Título del cuento:
"El fantasma que tira la ropa."

Dedicado para: "Cecilia"

La parte que me gusta
Cuando la mamá colgaba la ropa y el hijo
se disfrazaba del fantasma y tiraba la ropa
y la mamá todavía no sabía que el
fantasma pero luego Martí fue des-
cubierta y así el fantasma no existió
más.

02/08/09

FELIPE

Título del cuento:
El fantasma que tira la ropa

Dedicado para: Yamir

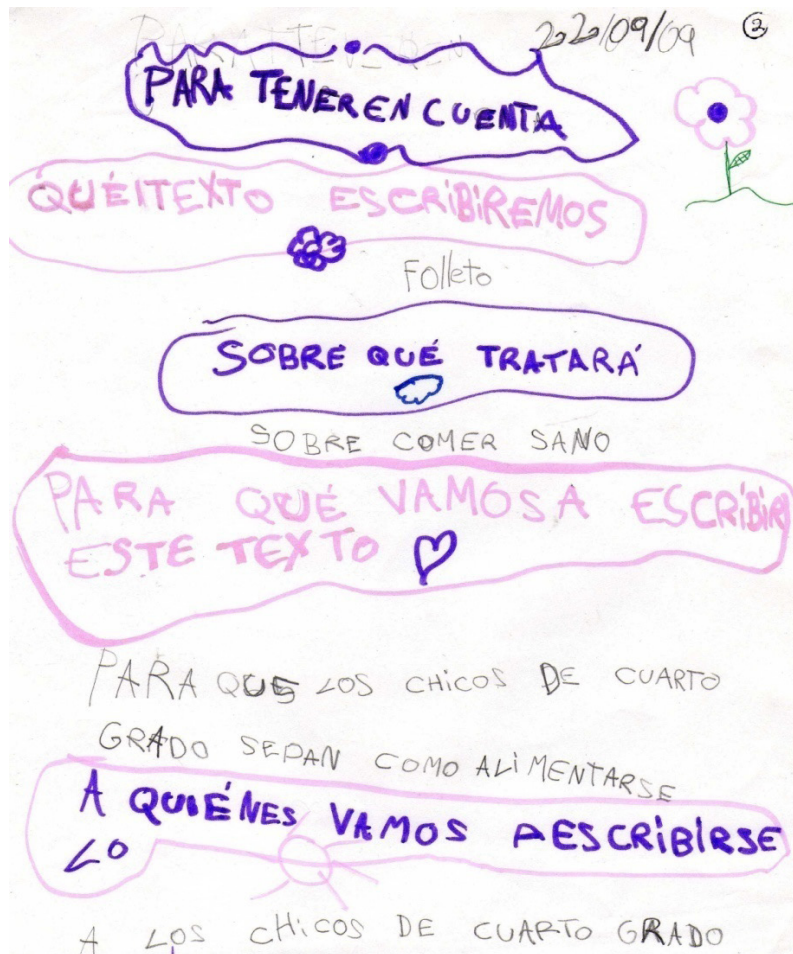
Había una vez un fantasma
que tiraba la ropa y un viernes
toda mamá fue al trabajo y el
papá se quedaba en la casa
como todos los viernes.

ANEXO 2

<p align="center">"Amigos del corazón conocen más sobre la alimentación"</p> <p>-Haremos el folleto para: "entregar un mensaje a los compañeros del segundo ciclo sobre la importancia de alimentarnos bien así crecemos sanos y fuertes".</p>		
Septiembre	(tildar cuando las actividades estén cumplidas)	→ <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • Pensaremos acerca del tipo de texto que vamos a escribir, qué mensaje deseamos comunicar y a quiénes se lo regalaremos. • Traeremos distintos folletos para observarlos y tener una primera aproximación a ellos. • Conoceremos qué es un portafolio y para qué lo utilizaremos. Vamos a tener en cuenta lo que a todos nos guste. • Leeremos y seleccionaremos información de un texto alusivo a la alimentación para tener datos que podremos utilizar en la elaboración de nuestros folletos. • Pensaremos preguntas para hacerle a la Nutricionista cuando nos cuente sobre la importancia de alimentarnos bien. • Charla con la Nutricionista Anabela. • Veremos si la información que elegimos para elaborar el folleto está bien en relación al mensaje que queremos darle a los chicos del cuarto. • Observaremos atentamente diferentes folletos para conocer mejor cada una de sus partes. • Entre todos destacaremos cómo es un folleto, qué tiene y para qué puede servir. 		
Octubre y primera semana de Noviembre		<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • Con la ayuda de la señorita haremos un folleto de ejemplo. • En pequeños grupos comenzaremos a escribir nuestros textos. • Revisaremos entre compañeros los folletos mirando muy bien cada una de sus partes y la información que está en ellas. • Revisaremos cómo escribimos la información y las palabras: si colocamos puntos, mayúsculas, si el mensaje que queremos comunicar a los chicos se entiende, etc. • Junto a la señorita leeremos los folletos completos y después cada equipo escribirá su versión final. 		

ANEXO 3

Plan de escritura general



¿PARA QUÉ VAMOS A ESCRIBIR EL FOLLETO?

QUEREMOS QUE LOS NIÑOS CUANDO LEAN EL FOLLETO SIENTAN:
alegría, felicidad que aprendan más de la alimentación

EL MENSAJE QUE QUEREMOS DAR TRATA DE:
LA ALIMENTACIÓN SALUDABLE

NUESTRO FOLLETO SERÁ:

¿CORTO O LARGO? LARGO

¿TENDRÁ TÍTULO?, ¿CUÁNTOS? Y ¿CUÁLES PODRÁN SER?
si tenemos un título

¿TENDRÁ IMÁGENES?
si muchos dibujos

EN RELACIÓN A SUS PARTES:
6 CARAS

EN LA TAPA PODEMOS PONER... titulo y dibujos de alimentación saludable

EN LA PRIMERA CARA INTERNA PODEMOS AGREGAR...
titulo y dibujos de alimentación saludable
¿ES LO MISMO COMER QUE ALIMENTARSE?
COMO COMER, ALIMENTOS Y NUTRIENTES.

EN LA SEGUNDA CARA INTERNA...

la importancia del ¿quién en la alimentación?
de que podemos enfermarnos
si no nos alimentamos bien
como podemos evitar esas
enfermedades

EN LA TERCERA CARA INTERNA...
¿VAMOS A HACER DIBUJOS DE ALIMENTOS
que nos ayudan a crecer: pollo, pescado, yogurt, queso, carne de res, energía, vitaminas, minerales, agua, proteínas, alimentos que contienen

todo: verduras y frutas
y nos protegen de las enfermedades.

TAPA
 "PLANEANDO NUESTRO FOLLETO"

FECHA: 29/09/09

NOMBRE DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO: ANGEL
AZUL
ORISA
FELIPE

4 CARAS

¿DE QUÉ VA A TRATAR NUESTRO FOLLETO?

VA A TRATAR DE:
TRATAR DE LA ALIMENTACIÓN

LOS TEMAS QUE VA A INCLUIR PUEDEN SER:

* ¿QUÉ SON LOS NUTRIENTES.
 * ¿QUÉ SON LOS ALIMENTOS.
 * ¿QUÉ TENEMOS QUE COMER.
 * ¿QUÉ ES LA NUTRICIÓN.
 * ¿QUÉ NOS PASA SI NO NOS ALIMENTAMOS BIEN?
 * LA IMPORTANCIA DEL AGUA.
 * ORIGENES DE LOS ALIMENTOS.

* CONSEJOS: * PODEMOS COMER PORQUETAS GORDAS PORQUE PRODUCEN CÁRIS.
 ¿A QUIÉNES LE VAMOS A ESCRIBIR EL FOLLETO?

¿QUÉ ES LA ALIMENTACIÓN SALUDABLE?
 ¿ES LO MISMO COMER QUE ALIMENTARSE?
 ¿SERÁ REGALADO A:
CUARTO GRADO

¿ESAS PERSONAS PARA ENTENDER EL FOLLETO NECESITAN QUE TENGA:

información de la alimentación
mayúsculas punto seguido
punto aparte como punto final
signos de interrogación
signos de admiración

Plan de escritura específico

EL FOLLETO Y SUS PARTES:

*EN LA TAPA PODEMOS PONER...

*TÍTULOS Y DIBUJOS.

*EJEMPLO: LA ALIMENTACIÓN SALUDABLE.

*EN LA PRIMERA CARA INTERNA PODEMOS AGREGAR...

*ALIMENTACIÓN SALUDABLE.

*¿ALIMENTACIÓN SALUDABLE?

*¿ES LO MISMO COMER QUE ALIMENTARSE?

*COMIDAS, ALIMENTOS Y NUTRIENTES.

*EN LA SEGUNDA CARA INTERNA...

*LA IMPORTANCIA DEL AGUA EN LA ALIMENTACIÓN.

*¿DE QUÉ PODEMOS ENFERMAR NOS SI NO

*¿CÓMO ALIMENTAMOS BIEN?

*¿CÓMO PODEMOS EVITAR ESAS ENFERMEDADES?

*EN LA TERCERA CARA INTERNA...

*VAMOS A HACER DIBUJOS DE ALIMENTOS

*QUE NOS AYUDAN A CRECER: POLLO, PESCADO,

*LECHE, YOGURT, QUESO, CARNE DE VACA,

*ENERGÍA, LA PIZZA, BLANCOS, LA LENTEJA,

*LA PARA LA ESPINACA,

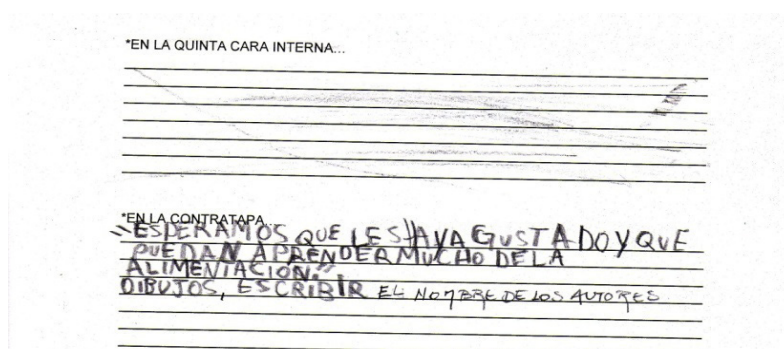
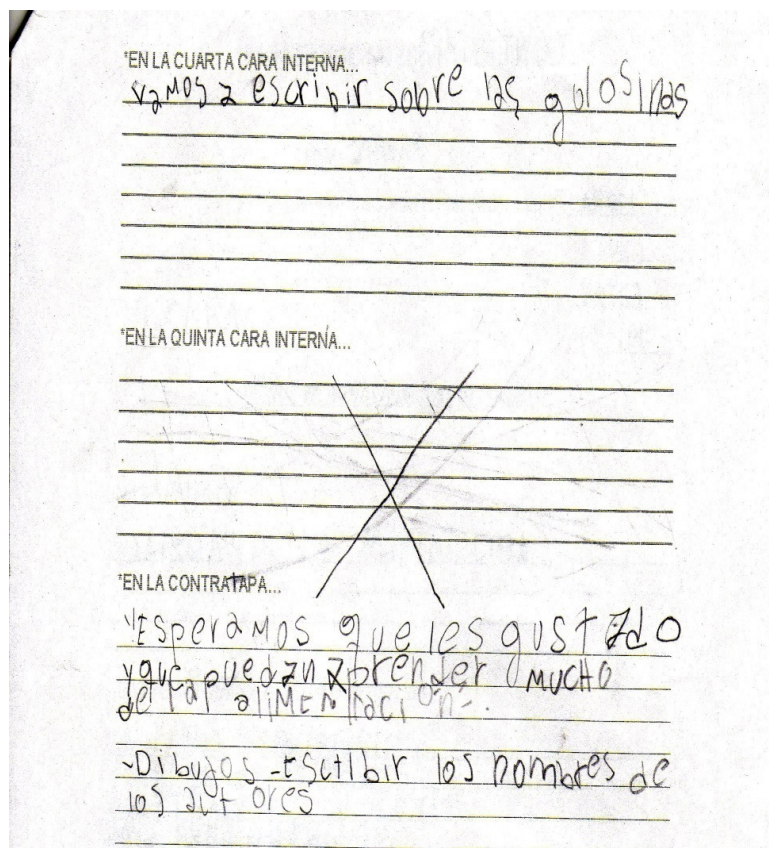
*ALIMENTOS QUE CONTROLAN TODO: VERDURAS

*Y FRUTAS.

*Y NOS PROTEGEN DE LAS ENFERMEDADES.

*EN LA CUARTA CARA INTERNA...

*VAMOS A ESCRIBIR SOBRE LAS GOLOSINAS.



ANEXO 4

¿ES LO MISMO COMER QUE ALIMENTARSE?

EN LA ACTUALIDAD, EL RITMO DE VIDA DE MUCHAS PERSONAS HACE QUE ALIMJERCEN O UNA GASEOSA. NO ES GRAVE SI ESTO SE HACE DE VEZ EN CUANDO; PERO SI SE VUELVE UNA COSTUMBRE, PUEDE SER PERJUDICIAL PARA NUESTRO CUERPO. PODRÍA DECIRSE QUE LA PERSONA COME PERO NO SE ALIMENTA.

COMIDAS, ALIMENTOS Y NUTRIENTES

CUANDO SE HABLA DE ALIMENTO, NOS REFERIMOS A CUALQUIER SUSTANCIA QUE APORTA AL CUERPO LA ENERGÍA NECESARIA PARA QUE PUEDA SEGUIR VIVIENDO.

LA COMIDA, EN CAMBIO, CONSISTE EN LA PREPARACIÓN DE DISTINTOS ALIMENTOS QUE SE HAN ELEGIDO PREVIAMENTE. POR EJEMPLO, UNA MILANESA CON PURÉ ES EL RESULTADO DE ELABORAR UNA COMIDA CON LOS SIGUIENTES INGREDIENTES: CARNE DE VACA, HUEVOS, PEREJIL, PAN RALLADO, PAPAS Y SAL. TODOS ESTOS INGREDIENTES SON ALIMENTOS.

LOS ALIMENTOS ESTÁN COMPUESTOS POR SUSTANCIAS PEQUEÑAS QUE NO PODEMOS VER. ESTAS SUSTANCIAS PEQUEÑAS SE DENOMINAN NUTRIENTES. ASÍ, CUANDO COMEMOS, LOS ALIMENTOS SON "DESARMADOS" MEDIANTE DISTINTOS PROCESOS. LUEGO DE PASAR POR TODOS ESOS PROCESOS, SE OBTIENEN LOS NUTRIENTES QUE EL CUERPO PUEDE UTILIZAR PARA MANTENERSE SANO Y, A CONTINUACIÓN, ESOS NUTRIENTES SON TRANSPORTADOS POR LA SANGRE A TODO EL CUERPO.

AUNQUE LA ALIMENTACIÓN Y LA NUTRICIÓN ESTÁN RELACIONADAS, NO SON LO MISMO. CUANDO NOS ALIMENTAMOS CONSUMIMOS ALIMENTOS, EN CAMBIO, LA NUTRICIÓN CONSISTE EN LA TRANSFORMACIÓN QUE HACE EL CUERPO DE LOS ALIMENTOS PARA UTILIZAR SUS NUTRIENTES Y AYUDARNOS A CRECER SANOS Y FUERTES.

LA IMPORTANCIA DEL AGUA EN LA ALIMENTACIÓN

EL AGUA ES UN ELEMENTO MUY IMPORTANTE PARA LA VIDA Y, ADEMÁS, ES LA QUE SE ENCUENTRA EN MAYOR CANTIDAD EN TODOS LOS ALIMENTOS. ASÍ, LOS ALIMENTOS QUE CONTIENEN MÁS AGUA SON LAS FRUTAS, MIENTRAS QUE LOS ALIMENTOS QUE CONTIENEN MENOS AGUA SON LAS SEMILLAS, COMO POR EJEMPLO EL MAÍZ.

EL AGUA TAMBIÉN ES MUY IMPORTANTE PARA LOS SERES VIVOS, ENTRE LOS QUE SE ENCUENTRAN LOS SERES HUMANOS. EL CUERPO DE UN ADULTO TIENE ENTRE 80% Y 70% DE AGUA Y CUANTO MÁS JÓVEN ES UNA PERSONA, MAYOR ES LA CANTIDAD DE AGUA QUE POSEE SU CUERPO.

LOS ALIMENTOS SEGÚN SU ORIGEN

ALGUNOS ALIMENTOS SON DE ORIGEN VEGETAL, COMO POR EJEMPLO EL TRIGO, EL MAÍZ, EL POROTO, LA LENTEJA, LA LECHUGA, EL ZAPALLO, LA MANZANA Y LA BANANA. OTROS ALIMENTOS SON DE ORIGEN ANIMAL, COMO POR EJEMPLO LA CARNE DE VACA, DE CERDO, EL POLLO, LOS PECES Y LOS ALIMENTOS PRODUCIDOS POR LOS ANIMALES, COMO LA LECHE, LOS HUEVOS Y LA MIEL.

LA ALIMENTACIÓN Y LA SALUD

TODOS LOS SERES VIVOS DEBEN ALIMENTARSE PARA VIVIR Y TENER UN BUEN ESTADO DE SALUD FÍSICA Y MENTAL, YA QUE AYUDA AL ADECUADO DESARROLLO. EL BUEN FUNCIONAMIENTO DEL CUERPO MEJORA LAS DEFENSAS CONTRA LAS ENFERMEDADES.

EL DESAYUNO, EL ALMUERZO, LA MERIENDA Y LA CENA FORMAN PARTE DE NUESTRAS ACTIVIDADES DIARIAS. SI NO NOS ALIMENTAMOS O SI LO HACEMOS DE MANERA INADECUADA, NUESTRA SALUD SE PERJUDICA.

PARA TENER EN CUENTA...

- SI QUEREMOS ALIMENTARNOS BIEN ES NECESARIO CONSIDERAR UNA SERIE DE ASPECTOS, ESTOS SON:
 - CONSUMIR UNA CANTIDAD DE ALIMENTOS SUFICIENTE A LAS NECESIDADES DE ENERGÍA DE NUESTRO CUERPO, PORQUE SI ESA ENERGÍA ES POCOA SE PRODUCE UNA DISMINUCIÓN DE PESO Y SI ES MUCHA SE GENERA UN IMPORTANTE AUMENTO DE PESO CORPORAL.
 - DEBEMOS TENER UNA ALIMENTACIÓN VARIADA PARA QUE NUESTRO CUERPO TENGA TODOS LOS NUTRIENTES QUE NECESITA.
 - LOS ALIMENTOS QUE CONSUMIMOS DEBEN RESPONDER A LAS NECESIDADES DE NUESTRO CUERPO. ESTAS NECESIDADES VARIAN SEGÚN LA EDAD, EL SEXO, LA ACTIVIDAD FÍSICA, EL TIPO DE TRABAJO, LAS POSIBILIDADES ECONÓMICAS Y EL LUGAR DONDE SE VIVE.

¿QUÉ NOS PASA SI NO NOS ALIMENTAMOS BIEN?

EL COMER POCO PRODUCE DESNUTRICIÓN Y COMER MUCHO PRODUCE OBESIDAD. ESTAS ENFERMEDADES REDUCEN LA CANTIDAD DE AÑOS QUE PUEDE VIVIR UNA PERSONA Y, A DIFERENCIA DE OTRAS ENFERMEDADES, ESTAS SE PUEDEN PREVENIR; ES DECIR, ES POSIBLE EVITAR QUE SE PRESENTEN.

LA OBESIDAD

ES UNA ENFERMEDAD QUE SE PRESENTA POR EL AUMENTO DE LA GRASA CORPORAL Y DEL PESO. GENERALMENTE, SE PRODUCE POR EL GRAN CONSUMO DE ALIMENTOS QUE NO SON BUENOS PARA LA SALUD. ADEMÁS, LA FALTA DE ACTIVIDAD FÍSICA SE RELACIONA A ESTE PROBLEMA. ESTO OCURRE, POR EJEMPLO, CUANDO UNA PERSONA ESTÁ TODO EL DÍA MIRANDO LA TELEVISIÓN O COMIENDO TODO EL TIEMPO PANCHOS, PAPAS FRITAS Y GOLOSINAS.

ASÍ, PARA EVITAR LA OBESIDAD SE RECOMIENDA COMER DE MANERA VARIADA, EN CANTIDADES ADECUADAS Y HACER GIMNASIA.

LA DESNUTRICIÓN

ES OTRA ENFERMEDAD QUE SE PRODUCE CUANDO COMEMOS POCOS ALIMENTOS QUE NO SIRVEN PARA CRECER SANOS Y FUERTES. ENTONCES, AL SUCEDER ESTO, LA PERSONA ADELGAZA MUCHO. POR ESO, EN LOS NIÑOS, EL PROBLEMA ES MUY GRAVE PORQUE NO LES PERMITE CRECER Y APRENDER.

LA CONTAMINACIÓN DE LOS ALIMENTOS TAMBIÉN PUEDE ENFERMARLOS

POR ESO AL CONSUMIR ALGÚN ALIMENTO ES IMPORTANTE QUE VEAMOS QUE NO PRESENTE UN OLOR, UN COLOR O UN SABOR "SOSPECHOSOS". TAMBIÉN TENEMOS QUE LAVAR CUIDADOSAMENTE LAS FRUTAS Y VERDURAS, COCINAR BIEN LA CARNE, GUARDAR EN LA HELADERA LOS ALIMENTOS QUE NECESITAN FRÍO Y CONTROLAR LAS FECHAS DE VENCIMIENTO DE AQUELLOS QUE SE PONEN FEOS RÁPIDAMENTE.

ADAPTACIÓN DEL TEXTO: "LA ALIMENTACIÓN Y LA SALUD". LIBRO: CIENCIAS NATURALES 8. EDITORIAL ESTAROA.

ANEXO 5

DESPUÉS HAY OTRO GRUPO DE ALIMENTOS QUE NOS DAN ENERGÍA PARA QUE FUNCIONEMOS TODO EL DÍA. LOS MÁS IMPORTANTES SON: LA PIZZA, LA HARINA, EL ARROZ, LA LENTEJA, LA ARVEJA, EL POROTO, LA PAPA, LA ESPINACA, ENTRE OTROS. AL TENER VITAMINAS EVITAN ENFERMEDADES, COMO POR EJEMPLO LA ANEMIA.

ALGO MUY IMPORTANTE PARA TENER EN CUENTA ES QUE CUANDO DESAYUNEMOS TOMEMOS LECHE O YOGURT CON PAN POR EJEMPLO, PORQUE LOS LÁCTEOS TIENEN UN NUTRIENTE QUE FORMA PARTE DE NUESTROS HUESOS. POR ESO PARA SEGUIR CRECIENDO TENEMOS QUE TOMAR MUCHA LECHE, YOGURT Y TAMBIÉN COMER QUESO PARA QUE NO TENGAMOS HUESOS DÉBILES ASÍ CUANDO NOS CAEMOS NO NOS QUEBRAMOS FÁCILMENTE.

EL ÚLTIMO GRUPO DE ALIMENTOS ES EL QUE ACTÚA COMO UN SEMÁFORO, SON LOS QUE CONTROLAN TODO, LOS QUE NOS LLAMAN LA ATENCIÓN. AL TENER VITAMINAS Y MINERALES NOS AYUDAN A ESTAR SANOS, SON LAS FRUTAS Y LAS VERDURAS PRINCIPALMENTE.

EL AGUA TAMBIÉN ES MUY IMPORTANTE Y POR ESO DEBEMOS CONSUMIR UNA GRAN CANTIDAD, PORQUE NUESTRO CUERPO LA NECESITA. ELLA LIMPIA TODO LO QUE NO SIRVE Y NOS HACE MAL. TENEMOS QUE TOMAR POR LO MENOS 2 LITROS POR DÍA.

ENTONCES, PODEMOS DECIR QUE TODOS ESTOS ALIMENTOS SON LOS MÁS IMPORTANTES PARA NUESTRA VIDA PORQUE NOS AYUDAN A ESTAR SANOS Y FUERTES, AUNQUE DE VEZ EN CUANDO PODEMOS COMER ALGUNAS GOLOSINAS, PERO MUY POQUITAS PORQUE NO NOS ALIMENTAN Y NOS PRODUCEN CARIES.



MIÉRCOLES 23/09/2009

CHARLA CON LA NUTRICIONISTA ANABELA AYASA

TEMA: "ALIMENTACIÓN SALUDABLE"

PARA ALIMENTARNOS BIEN TENEMOS QUE COMER DE TODO UN POCO Y DE MANERA VARIADA. NO SÓLO LAS COSAS QUE NOS GUSTAN, COMO POR EJEMPLO LAS GOLOSINAS, LAS GASEOSAS, LAS PAPAS FRITAS. DEBEMOS ACOMPAÑAR ESTAS COMIDAS CON VERDURAS, CARNE, LECHE, CEREALES, ENTRE OTROS ALIMENTOS. TAMBIÉN ES MUY IMPORTANTE QUE COMAMOS POR LO MENOS CUATRO VECES AL DÍA (DESAYUNO, ALMUERZO, MERIENDA Y CENA), RESPETANDO PRINCIPALMENTE EL DESAYUNO PORQUE ES LA PRIMERA COMIDA QUE HACEMOS DESPUÉS DE DORMIR MUCHAS HORAS Y LA NECESITAMOS PARA TENER FUERZA PARA JUGAR, PARA ESTUDIAR, ES COMO LA NAFTA QUE NOS PONEMOS PARA FUNCIONAR TODO EL DÍA.

ALGUNAS PREGUNTITAS PARA SACARNOS DUDAS...

¿QUÉ ES LA ALIMENTACIÓN Y QUÉ ES LA NUTRICIÓN?

LOS ALIMENTOS SON LAS COSAS QUE NOSOTROS PODEMOS VER, POR EJEMPLO LA LECHE, LAS VERDURAS, LA CARNE Y LAS FRUTAS. LOS NUTRIENTES SON COSITAS CHICUITAS QUE ESTÁN ADENTRO DE LOS ALIMENTOS. ASÍ, CUANDO COMEMOS NUESTRA BOCA MASTICA EL ALIMENTO, LA PANZA HACE COMO UN REVUELTO Y SACA LOS NUTRIENTES QUE NOS HACEN FALTA PARA VIVIR.

¿DE QUÉ PODEMOS ENFERMAR NOS Y CÓMO PODEMOS EVITAR ESAS ENFERMEDADES?

PODEMOS ENFERMAR NOS DE UN MONTÓN DE COSAS SI NO LE DAMOS A NUESTRO CUERPO LOS ALIMENTOS QUE NECESITA. POR EJEMPLO, LA ANEMIA ES UNA ENFERMEDAD QUE HACE QUE TENGAMOS MUCHO SUEÑO Y ESTEMOS CANSAOS. SE DA CUANDO NO COMEMOS LA CANTIDAD DE CARNE QUE NOS HACE FALTA. TAMBIÉN LAS CARIES O CUANDO TENEMOS LOS HUESOS DÉBILES SON PROBLEMAS QUE APARECEN CUANDO NO TOMAMOS LA CANTIDAD DE LECHE O YOGURT SUFICIENTES EN EL DÍA. HAY MUCHAS OTRAS ENFERMEDADES Y LA MANERA DE EVITARLAS ES COMIENDO DE TODO UN POCO.

¿DE QUÉ MANERA PODEMOS AYUDAR A LAS PERSONAS QUE NO ESTÁN COMIENDO BIEN?

ES IMPORTANTE SABER QUE HAY GENTE QUE NO PUEDE COMER LO QUE NECESITA PARA ESTAR SANA PORQUE NO TIENE DINERO. PERO HAY OTRAS PERSONAS QUE NO SE ALIMENTAN BIEN PORQUE NO QUIEREN COMER CIERTOS ALIMENTOS. POR ESO, LA MANERA EN QUE PODEMOS AYUDARLAS ES CONTÁNDOLES QUE ES LO QUE PUEDEN COMER PARA ESTAR BIEN. COMO POR EJEMPLO, ACONSEJÁNDOLAS QUE EN LUGAR DE COMER MUCHO CHOCOLATE PRUEBEN LAS TUTUCAS, O EN VEZ DE TOMAR GASEOSA BEBAN YOGURT. SON MUCHOS LOS CONSEJOS PARA DAR.

¿ES LO MISMO COMER QUE ALIMENTARSE?

NO, PORQUE PODEMOS COMER CUALQUIER COSA PERO ALIMENTARNOS SIGNIFICA COMER LO QUE NOS HACE BIEN.

¿QUÉ ES LA ALIMENTACIÓN SALUDABLE?

ES TRATAR DE COMER TODO LO QUE NOS HACE FALTA EN EL DÍA, COMO LOS ALIMENTOS QUE NOS HACEN CRECER, QUE NOS DAN ENERGÍA Y AQUELLOS QUE NOS AYUDAN A ESTAR SANOS.

¿CUÁLES SON LOS MEJORES CONSEJOS PARA CRECER SANOS Y FUERTES?

COMO LA ALIMENTACIÓN ES MUY IMPORTANTE PARA VIVIR, PARA CRECER, PARA TENER ENERGÍA ASÍ PODEMOS HACER DEPORTES, ESTUDIAR Y ESTAR BIEN. LO MEJOR QUE PODEMOS HACER ES COMER ALIMENTOS QUE NOS DEN PROTEÍNAS. ESTA ES COMO UN LADRILLITO QUE NOS AYUDA A CRECER.

LOS ALIMENTOS QUE TIENEN PROTEÍNAS SON: EL POLLO, EL PESCADO, LA CARNE DE VACA, EL QUESO, LA LECHE, EL YOGURT. ES DECIR, TODOS AQUELLOS ALIMENTOS QUE VIENEN DE LOS ANIMALES NOS AYUDAN A CRECER.

ANEXO 6

FECHA: 13/10/09
NOMBRE DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO: ANGEL, AZUL, BRISA, FELIPE

1) ¿LA INFORMACIÓN QUE ESTÁ EN EL TEXTO "¿ES LO MISMO COMER QUE ALIMENTARSE?" Y LA QUE TENEMOS DE LA CHARLA CON LA NUTRICIONISTA HABLA DE TODO LO QUE QUEREMOS ESCRIBIR EN EL FOLLETO? ¿POR QUÉ LES PARECE?

2) ¿HABLA SOBRE LA ALIMENTACIÓN? ¿DE QUÉ MANERA?

3) ¿DICE QUÉ QUIERE DECIR COMER Y QUÉ QUIERE DECIR ALIMENTARSE? ¿CÓMO ESTÁ DICHO?

4) ¿SE PRESENTAN CONSEJOS RELACIONADOS A CÓMO ALIMENTARNOS MEJOR? ¿CUÁLES?

5) ¿ENCONTRAMOS EJEMPLOS DE ALIMENTOS SANOS? ¿CUÁLES?

1) Si, Hable de la alimentación saludable

2) ¿LA NUESTROS COMPAÑEROS DE 4º GRADO LES INTERESARÁ LEER UN FOLLETO QUE TRATA SOBRE LA ALIMENTACIÓN? ¿USTEDES QUE PIENSAN?

3) ¿FALTARÁ AGREGAR ALGO MÁS? ¿QUÉ PODRÁ SER?

4) ¿LOS NIÑOS DE 4º ENTENDERÁN LA INFORMACIÓN QUE ELEGIMOS? ¿POR QUÉ?

14) ¿TENDRÁ TÍTULO?, ¿A DÓNDE LO PONREMOS?

Si, en la 2da

15) ¿TENDRÁ SUBTÍTULOS?, ¿CUÁNTOS PODRÁN SER? Y ¿EN QUÉ PARTES ESTARÁN?

SI LAS CARAS INTERNA. VAMOS A ESCRIBIR VARIOS TÍTULOS.

16) ¿HABRÁ DIBUJOS?, ¿QUÉ TIPO DE DIBUJOS? Y ¿EN DÓNDE LOS HARÁN?

si vamos a hacer dibujos de personas comiendo saludable saludable o no, personas obesas y niños tomando agua

10) ¿ESTÁ PRESENTE ALGÚN TIPO DE ENFERMEDAD RELACIONADA AL TEMA DE LA ALIMENTACIÓN?, ¿CUAL O CUALES?

si, la de desidia, anemia y las caries.

11) ¿LA INFORMACIÓN QUE TENEMOS EN LOS TEXTOS DICE CÓMO PODEMOS EVITAR ESAS ENFERMEDADES?

si, comiendo sano de todo un poco y de manera variada. haciendo ejemplos y lavando los dientes y las manos

12) ¿QUÉ AGREGARÍAN O QUÉ SACARÍAN DE LA INFORMACIÓN QUE HEMOS TENIDO EN CUENTA HASTA EL MOMENTO?

si, podemos agregar informacion de la nutrición

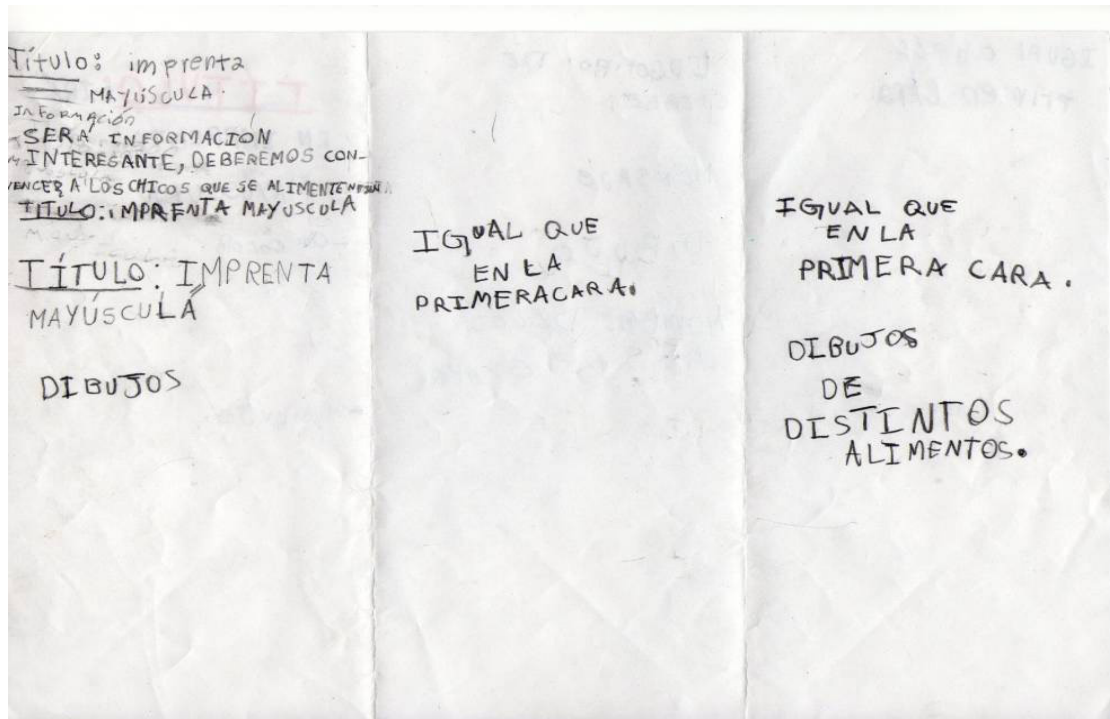
CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL FOLLETO

13) ¿EL FOLLETO SERÁ LARGO O CORTO? ¿POR QUÉ?

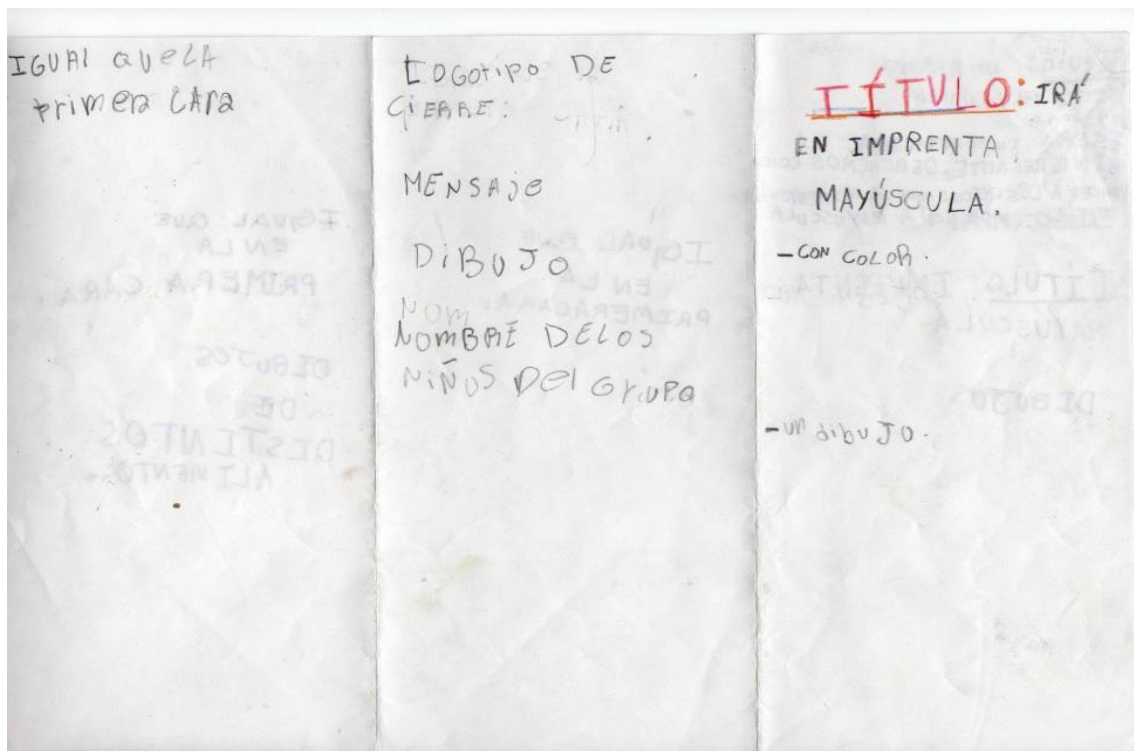
si, porque va a tratar de muchos temas relacionados con la alimentación.

ANEXO 7

Caras externas

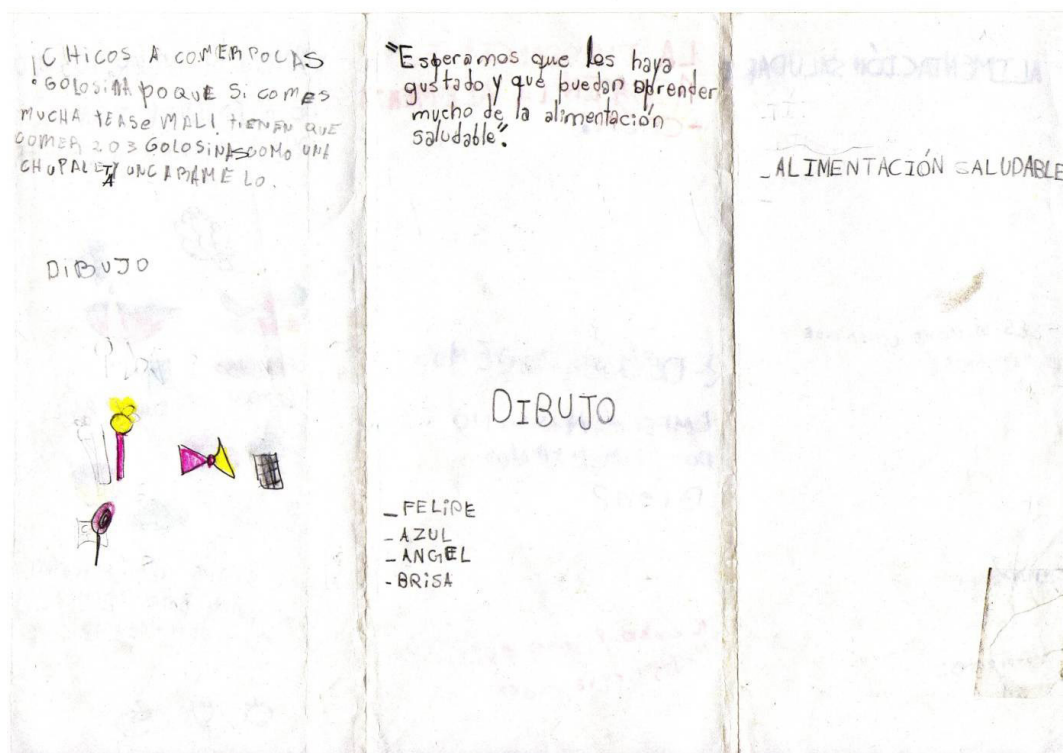


Caras internas

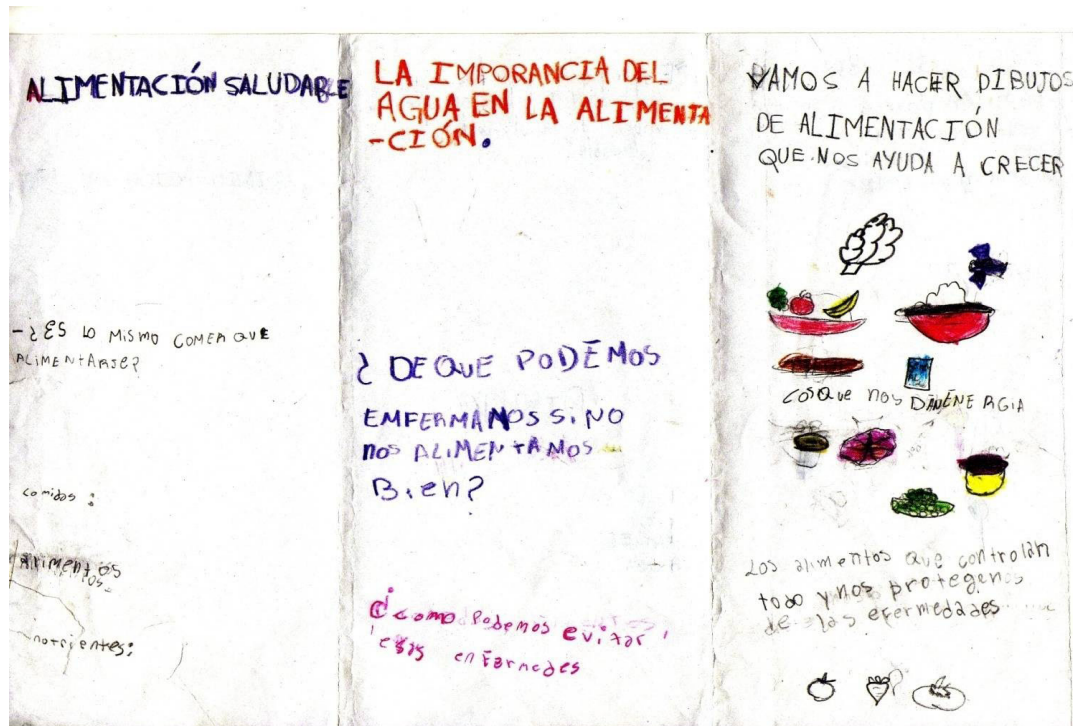


ANEXO 8 / Primera versión grupal del folleto

Caras externas



Caras internas



ANEXO 9

Recomendaciones establecidas entre los grupos de Ángel, Azul, Brisa y Felipe (1)-
Juan, Sofía, Lara y Emanuel (2)

Cambios sugeridos por el grupo 1

48
CARA: pintar los dibujos

CONTRATAPA: AGREGAR MAS VEGETALES
Pintar dibujos

Azul, Felipe, Brisa y Angel.

CONSIGNA: "REVISAR LAS DIFERENTES PARTES DEL FOLLETO DE LOS COMPAÑEROS Y LA INFORMACIÓN QUE ESTÁ ESCRITA EN CADA UNA DE LAS MISMAS PARA VER SI SE ENTIENDE LO QUE QUIEREN CONTAR".

ALGO PARA AGREGAR

TAPA: MAS información más

18
CARA: LA información va en letra minúscula

28
CARA: falta dibujos. el 2º título está incompleto.

38
CARA: Pintar dibujos.
el 3º título va impreso mayúscula

ALGO PARA SACAR

CARA:

TAPA:

CONTRATAPA:

1º
CARA:


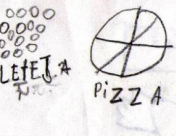
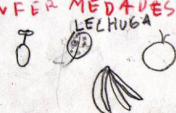
2º
CARA:

3º
CARA:

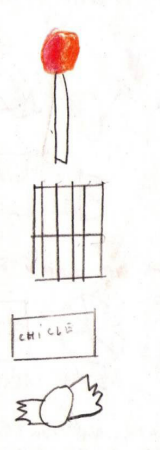
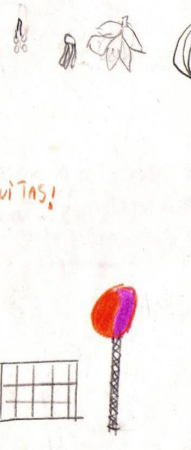


4º
CARA:

CONTRATAPA:

Caras externas

<p>ALIMENTACION SALUDABLE.</p> <p>- COMER SALUDABLE ES ELEJIR <u>MA</u> RIMENTOS SANOS Y QUE DEN ENERGIA. <i>letra minúscula</i></p> <p>- ¿ES LO MISMO COMERSE ALIMENTARSE? <i>con</i></p> <p>- NO ES LO MISMO PORQUE UNO ESTÁ COMIENDO SANO Y OTRO PUEDE ESTAR COMIENDO CARAMELOS.</p> <p>- COMIDAS ALIMENTOS Y NUTRIENTES.</p> <p>- LOS ALIMENTOS SON LOS QUE NOS DAN ENERGIA COMO LAS FRUTAS Y VEGETALES.</p> <p>- NUTRIENTES VITAMINAS SALES MINERALES Y ALGUNAS SUSTANCIAS ASESINOS.</p> <p>- COMIDAS MESCLAR ALIMENTOS.</p>	<p>LA IMPORTANCIA DEL AGUA EN LA ALIMENTACION.</p> <p>CHICOS TOMEN MUCHA AGUA POR QUE NOS LIMPIA NUESTRO CUERPO Y NOS ALIMENTA.</p> <p>- ¿DE QUE PODEMOS ENFERMAR NOS? <i>Incompleta</i></p> <p>DE LA OBESIDAD LA DESNUTRICION Y LA ANEMIA.</p> <p>- ¿COMO PODEMOS EVITAR ESAS ENFERMEDADES?</p> <p>Al que alimentarse bien comiendo frutas y vegetales así estamos fuertes y bien.</p>	<p>ALIMENTOS QUE NOS ASEN BIEN.</p> <p>Y NOS AYUDAN A CRECER.</p>  <p>- LOS QUE NOS DAN ENERGIA.</p>  <p>LECHE, PIZZA, ARROS.</p> <p>- ALIMENTOS QUE CONTROLAN TODO Y NOS PROTEGEN DE LAS ENFERMEDADES.</p>  <p>LECHUGA, FRUTAS.</p>
--	--	---

Caras internas

<p>¡CHICOS NO COMAN TANTOS CARAMELOS POR QUE NOS LLENAN CARIES. PUEDE COMER 200 CARAMELOS POR DIA!!</p> 	<p>CHICOS COMAN SANO PORQUE NOS ASEN BIEN Y NO COMAN TANTOS CARAMELOS PORQUE NOS PUEDEN LLENAR CARIES.</p> <p>¡SI!</p>  <p>¡POQUITAS!</p> <p>JUAN - SOPHIA - LARA - EMANUEL</p>	<p>- COMIENDO SIEMPRE SANOS Y TAMBIEN ALGUNAS GOLOSINAS.</p> <p>¿Que rico?</p> <p>SI</p>  <p>NO</p> <p>¿Que rico?</p> 
---	--	--

Cambios sugeridos por el grupo 2

4^a
CARA: PinTar los dibujos

CONTRATAPA: PinTar el dibujo.

Sofía, Emanuel, Lara y Juan.

CONSIGNA: "REVISAR LAS DIFERENTES PARTES DEL FOLLETO DE LOS COMPAÑEROS Y LA INFORMACIÓN QUE ESTÁ ESCRITA EN CADA UNA DE LAS MISMAS PARA VER SI SE ENTIENDE LO QUE QUIEREN CONTAR".

ALGO PARA AGREGAR

TAPA: Dibujos.

1^a
CARA: Todos los títulos en MAYÚSCULA.
AGREGAR COMAS.
Corregir errores ortográficos.

2^a
CARA: Título en MAYÚSCULA.
Todo los títulos en imprenta mayúscula.
Cometas con mayúscula.

3^a
CARA: Dibujos.
completar 3^{er} título
PinTar dibujos

4º

CARA:

CONTRATAPA:

ALGO PARA SACAR

TAPA: UN TÍTULO

1º

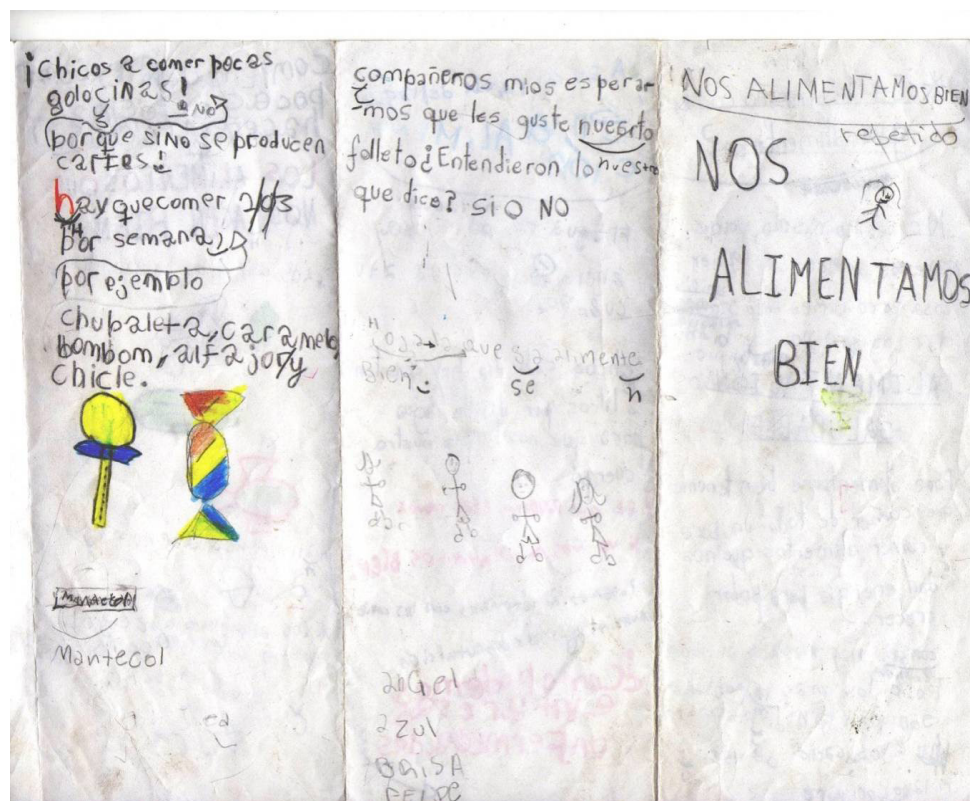
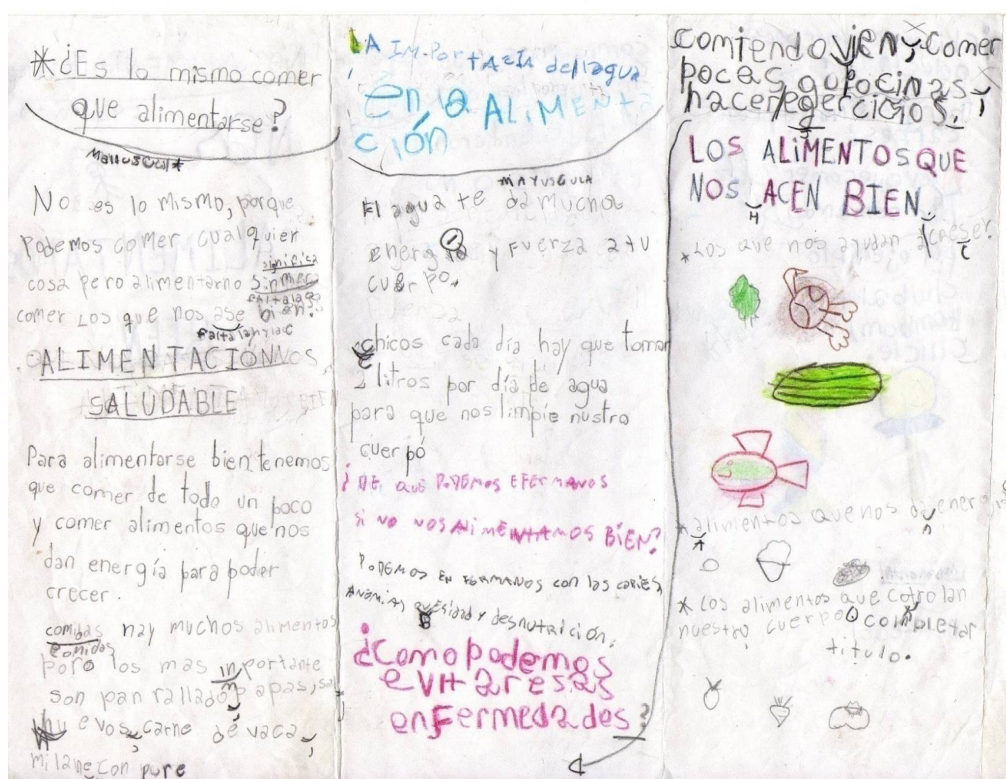
CARA:

2º

CARA:

3º

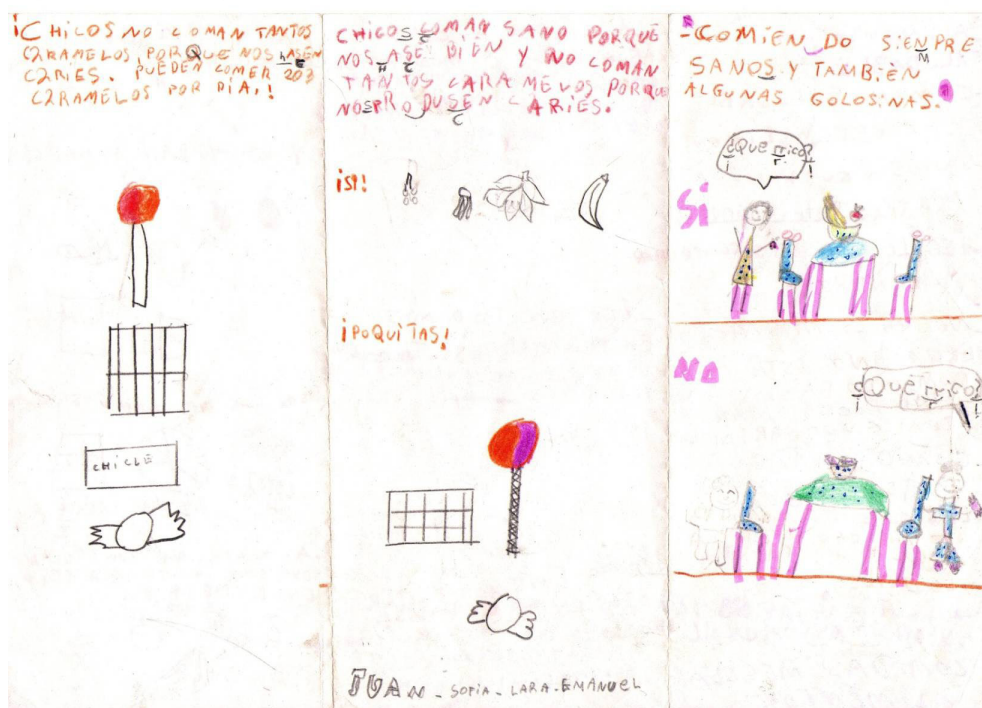
CARA:



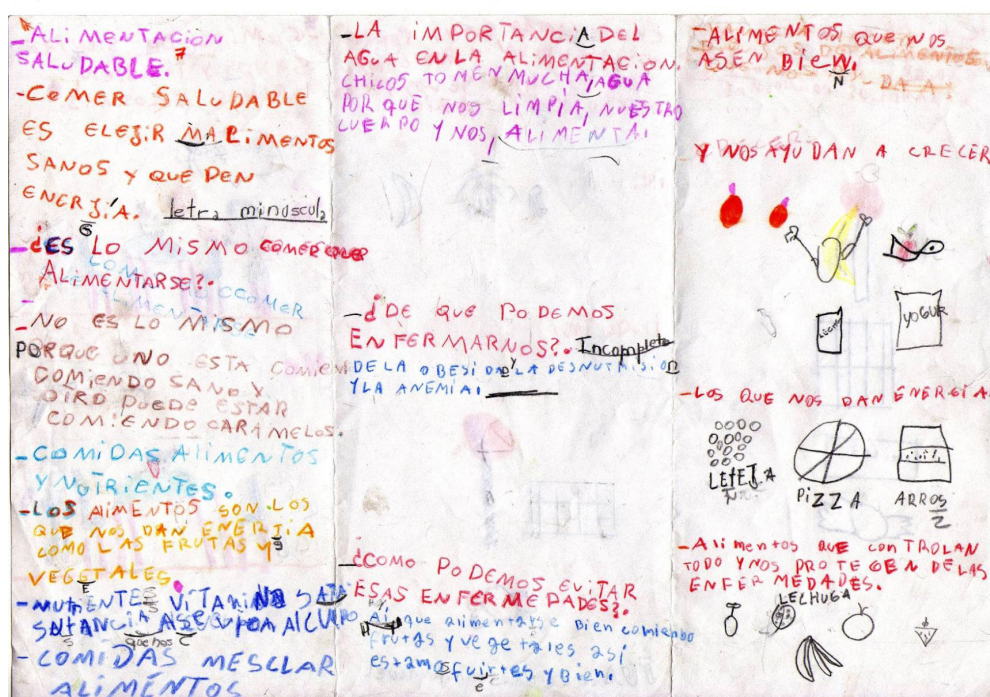
ANEXO 10

Cambios sugeridos por el grupo 1 al grupo 2

Caras externas

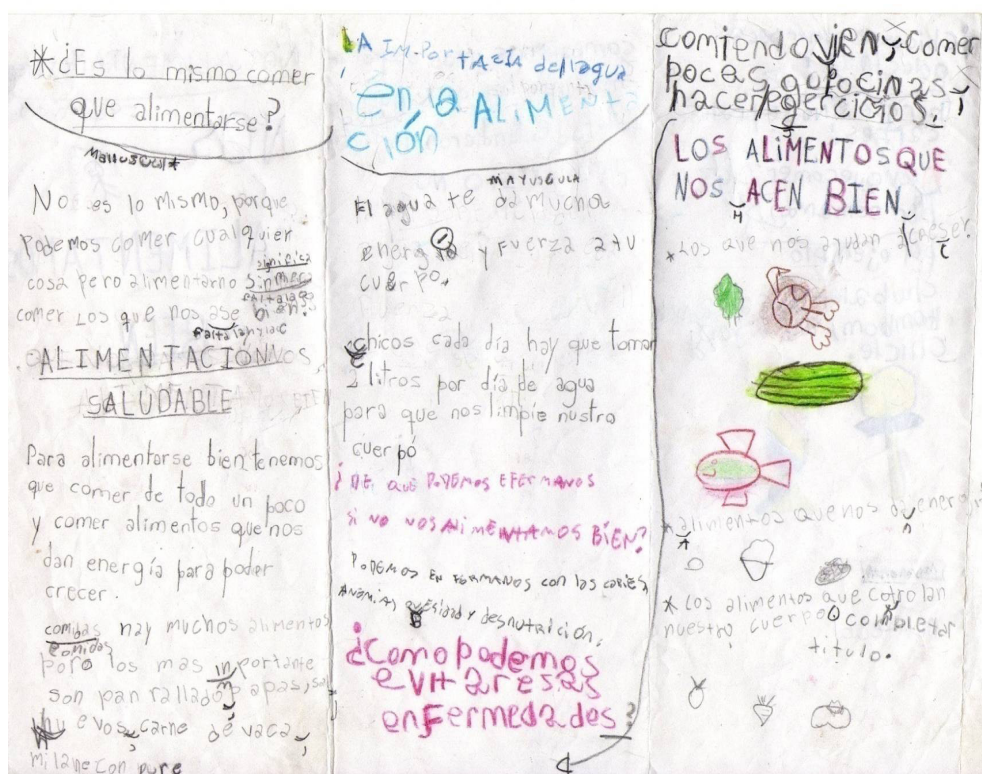
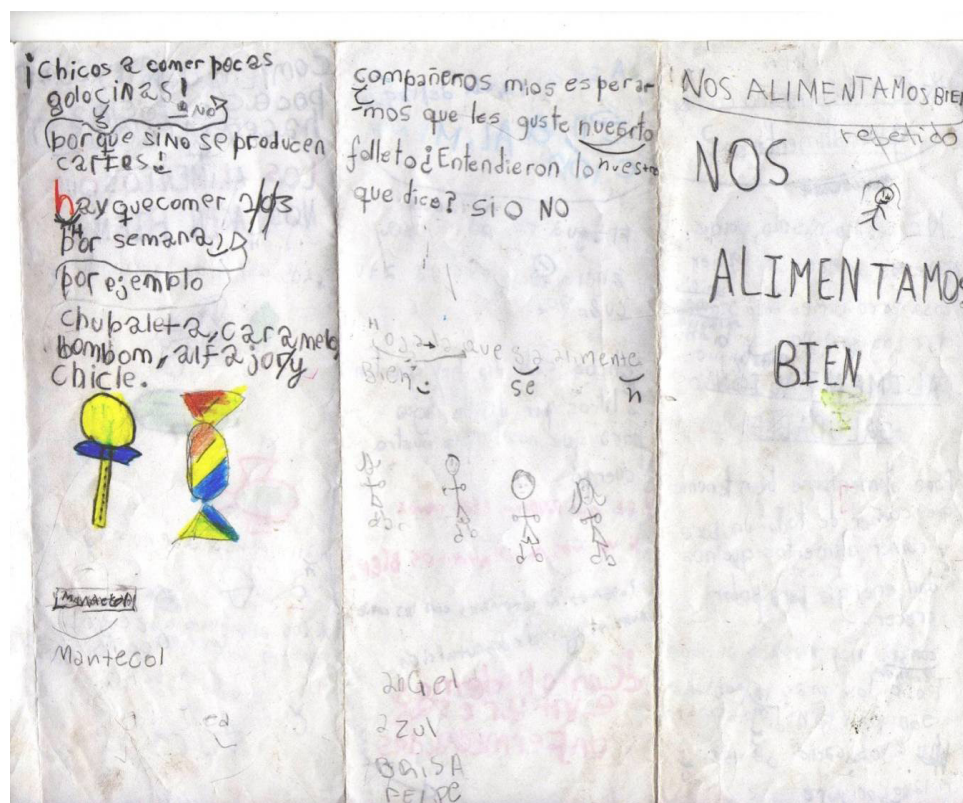


Caras internas



Cambios sugeridos por el grupo 2 al grupo 1

Caras externas e internas

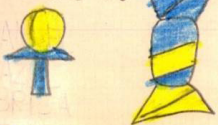


ANEXO 11

¡Chicos a comer pocas golosinas!
por que si nos producen caries.


Hay que comer dos o tres golosinas por semana.
por ejemplo:

- Chupaleta
- caramelo
- Bombon
- Alfajor
- Chicle.



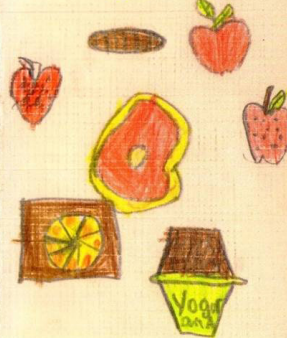
Compañeros míos
esperamos que les haya gustado nuestro Folleto

¿Entendieron lo que dice?
"¡Gala que se alimenten bien!"



FELIPE
ANGEL
AZUL
BRIZA

NOS ALIMENTAMOS BIEN



¿ES LO MISMO COMER QUE ALIMENTARSE?

No es lo mismo, porque podemos comer cualquier cosa pero alimentarnos significa **ALIMENTACIÓN** comer sano. **SALUDABLE**

Para alimentarse bien tenemos que comer todo un poco por ejemplo alimentos que nos ayudan a crecer.

Comidas. Hay muchos alimentos pero lo mas importantes son pan rallado, papa, sal, huevo, carne de vaca, milanesa y puré.

LA IMPORTANCIA DEL AGUA Y LA ALIMENTACION

El agua te da mucha energía y fuerza a tu cuerpo. Chicos cada día hoy que tomar 2 litros de agua para que nos limpie nuestro cuerpo.

¿De que podemos enfermarnos si no nos alimentamos bien?


Podemos enfermarnos de la anemia, desnutrición y la obesidad.

¿Como podemos evitar estas enfermedades?


Comiendo bien, comer pocas golosinas y hacer ejercicios.

LOS ALIMENTOS QUE NOS HACEN BIEN


Los alimentos que nos hacen crecer.



Alimentos que nos dan energía



Los alimentos que controlan nuestro cuerpo y nos protegen de las enfermedades.



ANEXO 12

Recordamos todo lo que hicimos para elaborar los folletos

1°  OBSERVAMOS DIFERENTES FOLLETOS PARA CONOCERLOS MEJOR.

2°  HICIMOS UN PORTAFOLIO PARA GUARDAR TODOS LOS TRABAJOS ESCRITOS RELACIONADOS A LA ELABORACIÓN DEL FOLLETO.

3°  PLANIFICAMOS NUESTRO FOLLETO Y PENSAMOS PARA QUÉ LO IBAMOS A ESCRIBIR Y A QUIÉNES SE LO DEDICARIAMOS.

4°  LEIMOS EL TEXTO "¿ES LO MISMO COMER QUE ALIMENTARSE?".

5°  SELECCIONAMOS DEL TEXTO TEMAS VINCULADOS A LA ALIMENTACIÓN SALUDABLE Y MARCAMOS LA INFORMACIÓN QUE NOS PARECIÓ IMPORTANTE PARA ESCRIBIR LOS FOLLETOS.


6°  A PARTIR DE LA LECTURA DEL TEXTO PENSAMOS PREGUNTAS RELACIONADAS AL TEMA DE LA ALIMENTACIÓN PARA HACERLE A UNA NUTRICIONISTA CON LA INTENCIÓN DE SACARNOS ALGUNAS DUDAS.


7°  TUVIMOS UNA CHARLA CON LA NUTRICIONISTA ANABELA AYASA.


8°  LEÍMOS LA SÍNTESIS DE LA CHARLA Y SELECCIONAMOS INFORMACIÓN INTERESANTE PARA LA ESCRITURA DE LOS FOLLETOS.


9°  REVISAMOS SI LA INFORMACIÓN QUE ELEGIMOS Y LOS TEMAS SE RELACIONABAN CON LO QUE QUERÍAMOS ESCRIBIR EN EL FOLLETO PARA NUESTROS COMPAÑEROS MÁS GRANDES.


10°  OBSERVAMOS PROFUNDAMENTE DISTINTOS EJEMPLARES DE FOLLETOS PARA DESTACAR SUS CARACTERÍSTICAS MÁS IMPORTANTES.

11°  ENTRE TODOS CONOCIMOS Y MARCAMOS CADA UNA DE LAS PARTES DE UN FOLLETO EN UN TRIPTICO GIGANTE.

12°  DISEÑAMOS UN FOLLETO A MODO DE EJEMPLO. EN EL PUSIMOS LOS TÍTULOS QUE ELEGIMOS PARA CADA UNA DE LAS CARAS.

13°  COMENZAMOS A ESCRIBIR EN PEQUEÑOS GRUPOS LOS FOLLETOS. PARA ELLO PUSIMOS PEQUEÑOS QUE PUEREN EN CADA PARTE Y PRESTAMOS MUCHA ATENCIÓN COMO ESCRIBIMOS PARA NO EQUIVOCARNOS.

14°  INTERCAMBIAMOS LOS FOLLETOS ENTRE GRUPOS PARA REVISARLOS TENIENDO EN CUENTA QUE LA INFORMACIÓN ESCRITA FUERA LA CORRECTA PARA CADA PARTE DEL TEXTO. ASÍ MISMO OBSERVAMOS COMO HABÍAMOS USADO LA ORTOGRAFÍA, PUNTUACIÓN, LA SEPARACIÓN ENTRE PALABRAS, LA ESCRITURA CORRECTA Y ENTENDIBLE DE PALABRAS, ORACIONES, ENTRE OTROS ASPECTOS.

15°  CON LA AYUDA DE LAS SEÑORITAS NINA, MARCELA, NIEVA Y YANINA DESTACAMOS TODO LO QUE REVISAMOS Y CADA GRUPO ELABORÓ LA VERSIÓN FINAL DE SU FOLLETO PARA DESPUÉS ENTREGARLO A LOS CHICOS DE 4° GRADO "B".

Lectura de un texto de Historia en Internet en niños de sexto grado

Patricio Román Bertacchini

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

Introducción

La lectura de textos en Internet ha sido abordada desde distintas perspectivas teóricas. Algunas investigaciones desde la psicología cognitiva (Coiro y Dobler, 2007; Kymes, 2005; Schmar-Dobler, 2003; Sutherland-Smith, 2002; Zhang y Duke, 2008) distinguen las complejidades agregadas que supone la lectura de textos informativos en Internet respecto de los textos impresos. Estas complejidades están en relación con las características de los sitios en Internet con que se encuentra el lector: distintos tipos de hipervínculos, menús, íconos y ventanas en un medio en que tales características se encuentran poco estandarizadas. Se ha hecho especial hincapié en los conocimientos previos sobre la organización de los textos informativos en línea y su estructura multinivel, así como en las inferencias anticipatorias que permiten prever distintos niveles de profundidad de los enlaces (Coiro y Dobler, 2007).

Desde una perspectiva Histórica, que examina los sentidos otorgados a los textos y a la lectura en cada momento histórico, se plantea la transformación de la naturaleza de la lectura y la escritura a partir del desarrollo y el creciente uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y el surgimiento de prácticas de lectura originales y distintas de las anteriores (Cavallo y Chartier, 1998; A. M. Chartier y Hébrard, 2000, 2002; A. M. Chartier, 2004; Vandendorpe, C. 1999).

Por otra parte las investigaciones acerca de la construcción de conocimientos en la lectura de textos de Historia evidencian que los niños otorgan sentido a los textos integrando la información textual explícita a sus conocimientos anteriores (Aisenberg, 2005; Audigier, 2000; Beck, 1998; Carretero, Voss, 2004; Lautier, 1997; Perelman, 2005; Benchimol, Carabajal, Larramendy, 2008). Estos saberes previos serían el producto del contacto con los medios digitales, impresos, y de las concepciones acerca del mundo cultural, social y económico. Es desde este “marco epistémico” (Castorina, Lenzi, 2000; Castorina, 2010) que los niños construyen sus hipótesis acerca del objeto social que abordan.

El propósito de esta ponencia es presentar algunos resultados de una investigación cuyo objetivo general es explorar los procesos de lectura y construcción de conocimientos en niños de sexto grado de escuela primaria frente a una tarea de lectura de un texto en línea desde la perspectiva teórica de un

constructivismo situado. Desde este marco se considera a la lectura una práctica social e histórica ligada al contexto donde se produce, y no una estrategia general pasible de aplicarse a los textos (Cavallo y Chartier, 1998; A. M. Chartier y Hébrard, 2000, 2002; A. M. Chartier, 2004). Respecto de las lecturas exploratorias de localización de textos en Internet, desde esta perspectiva se ha investigado acerca de los procesos de anticipación y construcción de hipótesis puestos en juego en estas prácticas, así como el papel de la intervención didáctica que propicia la verificación de la pertinencia y la confiabilidad de la información hallada dando lugar a avances en el conocimiento (Perelman, Ornique, Bertacchini, 2009; Perelman, Bivort, Estévez, Bertacchini, Mancinelli, Capria, 2009).

Los objetivos específicos de la investigación son: a) describir los modos de lectura en la búsqueda de información en un texto de Ciencias Sociales en un sitio de Internet; b) explorar los procesos de conceptualización puestos en juego en el desarrollo de la búsqueda; c) establecer los criterios de selección de la información utilizados por los sujetos; d) examinar la relación entre el rendimiento escolar y los modos de lectura en la búsqueda de información en un texto disciplinar.

La investigación está guiada por las siguientes preguntas:

- ¿Cómo es la lectura de los alumnos cuando buscan información en los textos en línea? ¿Realizan una lectura exploratoria del sitio? ¿Con qué obstáculos se encuentran? ¿Cómo los resuelven?
- ¿Cómo interpretan los contenidos y su organización en el sitio? ¿A qué conocimientos apelan? ¿Qué relación establecen entre los conocimientos previos sobre el tema y la información provista por el sitio?
- ¿Cuáles son los criterios de selección de la información utilizados? ¿Evalúan la pertinencia de lo hallado? ¿Cómo?

Metodología

Se llevó a cabo un estudio cualitativo de casos de carácter exploratorio que replica parte del diseño experimental de la investigación Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet (Coiro y Dobler, 2007).

La situación diseñada contó con tres momentos: 1) una breve entrevista pre-lectura para recabar información acerca de qué conocimientos tiene el niño sobre el tema propuesto para la búsqueda de información, y qué experiencias tiene acerca del uso de Internet; 2) la presentación de la consigna al sujeto consistente en cinco preguntas, y trabajo de búsqueda de información dentro del sitio propuesto; y 3) una entrevista clínico-crítica incluyendo la reproducción frente al niño del video que registró las pantallas y acciones realizadas en la computadora, con el objetivo de ahondar en las razones que condujeron a las decisiones y acciones llevadas a cabo por el sujeto y profundizar en sus conceptualizaciones. Para el registro de video se utilizó un software que permite grabar la secuencia de eventos que ocurren

en la pantalla del equipo. La totalidad de la secuencia se registró también en forma manual, y se grabó en formato de audio.

El trabajo en el sitio consistió en la localización de cierta información para responder oralmente 5 preguntas. Se seleccionó un sitio de Internet sobre Historia pre-colombina y la conquista española (http://www.puc.cl/sw_educ/historia/conquista/parte1/html/nh007.html), centrándose el trabajo propuesto en la cultura Inca. El sitio se eligió con la guía de una experta en didáctica de las ciencias sociales quien consideró que, entre otros sitios posibles, el finalmente seleccionado tras una ardua búsqueda poseía información correcta, clara y abordable para niños de entre 11 y 12 años. El sitio ofrece distintas secciones principales correspondientes a distintos momentos históricos (por ejemplo la sección El mundo indígena a la llegada de los españoles, anterior a la conquista española; y la sección Conquista española y resistencia indígena en relación con la conquista), y dentro de cada sección se encuentran menús con información sobre distintas culturas (por ejemplo Incas, Aztecas y Mayas). El sitio cuenta con múltiples niveles a los que se puede acceder de diversas maneras a través de hipervínculos, ofrece información variada, y cantidad de imágenes pasibles de ser ampliadas.

Las preguntas presentadas a los estudiantes son las siguientes:

A) ¿Cómo se llamaba el Imperio Inca y por qué? ¿Qué países actuales lo integraban? Buscá en el sitio si hay algún mapa que sirva para exponer esta información.

B) ¿Cómo era la estratificación social en el Imperio Inca? ¿Había esclavos? Buscá en el sitio si hay alguna imagen que sirva para exponer esta información.

C) ¿Qué eran los quipus? ¿Qué se sabe actualmente de ellos? Buscá en el sitio si hay alguna imagen que sirva para exponer esta información.

D) ¿Te parece confiable la información de este sitio? ¿Por qué?

E) Respecto de los autores de este sitio, ¿podés averiguar quiénes son?

La población constó de cinco niños de sexto grado (de entre 11 y 12 años); dos de ellos con buen desempeño escolar en actividades de comprensión lectora, dos con un pobre desempeño y uno de nivel medio. La maestra de grado fue la informante al respecto y quien supervisó la selección de la población. Todos han tenido experiencias escolares y extraescolares en el uso de Internet. La situación se llevó a cabo en una escuela primaria privada de nivel medio socio-económico ubicada en la Ciudad de Buenos Aires. La misma cuenta con una sala de informática equipada con computadoras, y en ella se realizó la recolección de datos, encontrándose al momento de la indagación sólo el investigador y el niño.

En esta ponencia se analizan los distintos procesos de búsqueda llevados a cabo por los estudiantes al intentar resolver la actividad propuesta.

Resultados

El examen detenido de las prácticas de búsqueda en el sitio y de su explicitación en las entrevistas nos permitió delimitar tres dimensiones de análisis:

En primer lugar, detectamos la elaboración de hipótesis en la interpretación de las preguntas. Se observó que en el proceso de construcción de la búsqueda los estudiantes elaboran inferencias respecto del objeto y el propósito de cada pregunta. Estas inferencias guiaron la búsqueda de información en un interjuego entre las anticipaciones del sujeto y su verificación en el contenido de los textos. Encontramos distintas hipótesis elaboradas a partir de sus conocimientos previos sobre el tema. Algunos niños hipotetizaron sobre el período histórico al que refiere la pregunta ya que consideraron que las preguntas A, B y C referían al período histórico anterior a la conquista española. Esta distinción les permitió acotar la búsqueda a determinadas secciones del sitio dejando por fuera otras secciones menos pertinentes. En el siguiente fragmento una estudiante lo pone de manifiesto.

Entrevistador: Fuiste a El mundo indígena a la llegada de los españoles. ¿Por qué fuiste ahí?

Lucía: A ver si me acuerdo. Fui ahí porque los incas son de la familia. Si decís indígenas, son los Mayas, Aztecas y eso. Y a la llegada de los españoles porque yo lo estudié antes y era de eso.

E: ¿Y los otros dos? (las otras secciones que ofrece el sitio: Conquista española y resistencia indígena; Tipos sociales de la conquista)

L: Sí, pero son diferentes tipos de épocas.

E: ¿Ah sí?

L: Primero llegaron los españoles y después mataron a los indígenas. Porque los mataban para tomar el territorio. Viste que los conquistaron, los españoles. (...) El imperio inca no tiene nada que ver con los españoles.

Los sujetos que no tenían conocimientos vinculados con los parámetros temporales de la historia precolombina vieron dificultada la búsqueda dado que se enfrentaron a la tarea de recorrer muchas secciones y páginas del sitio.

Las búsquedas también fueron guiadas por hipótesis sobre la dimensión histórica a la que pertenece la pregunta según los menús que ofrece el sitio (El medio y sus habitantes, Organización política y social, Vida cotidiana, Mundo religioso, Comunicaciones y guerra). En el siguiente fragmento un estudiante explicita su anticipación respecto de la pregunta A (¿Cómo se llamaba el Imperio Inca y por qué? ¿Qué países actuales lo integraban?).

Entrevistador: Después fuiste a (el menú) Organización política y social, ¿cómo es que fuiste ahí?

Juan: Cómo se llama el imperio, es bastante política. Y también tiene que ver la geografía mucho con la política. Qué países actuales lo integraban por ahí estaba ahí.

Es así que, cuando los estudiantes no logran anticipar una posible relación entre las preguntas y los parámetros históricos que figuran en los subtítulos, despliegan una lectura errática rastreando los textos sin norte.

La segunda dimensión refiere a los caminos realizados en la verificación de sus hipótesis. Una vez hallada la posible respuesta, se observaron distintas maneras de controlar si las hipótesis que los condujeron a los resultados obtenidos se corroboraban o debían ser rectificadas o desechadas. La verificación la realizaban ya sea buscando referencias sobre el objeto de la pregunta en distintas partes de los textos, ya sea a partir de las imágenes. El siguiente fragmento es un ejemplo de una niña que había hipotetizado que la pregunta B sobre la estratificación social refería a qué hacía la gente.

Julieta: (Sobre el significado de “estratificación social”) No sé. Se me ocurre qué [significa]; cómo se manejaban, me suena.

Entrevistador: ¿Manejaban cómo?

J: Qué hacían, no sé. (...) Esta es la que más me suena a la gente (clickea en una imagen en la que hay una mujer realizando tareas agrícolas).

E: ¿Te suena a qué?

J: A gente (...). Mirá, acá también hay muchas imágenes, para lo que hacía la gente.

Observamos que la anticipación respecto del objeto de la pregunta (qué hacía la gente) guía la búsqueda, y las imágenes pueden servir a los fines de verificar su hipótesis.

La tercera dimensión aborda la interpretación de los contenidos de los textos al hallar la respuesta. Los niños les otorgan sentido a los textos y a las imágenes asimilando la información textual explícita a sus conocimientos anteriores. Se distinguen conocimientos explícitos ligados a contenidos escolares, y otros implícitos ligados a los conocimientos y valores de la sociedad actual que dan lugar a una visión moralizada de los acontecimientos históricos. Así encontramos que algunos alumnos establecieron una analogía entre lo hallado en los textos y otros temas estudiados en la escuela. Por ejemplo ante la consigna B, ¿Cómo era la estratificación social en el Imperio Inca? ¿Había esclavos? Buscá en el sitio si hay alguna imagen que sirva para exponer esta información, algunos niños utilizaron una imagen del sitio representando la pirámide social comparándola con una pirámide alimenticia, tema que habían estudiado en la escuela.

Entrevistador: A ver, decime cuál imagen te parece a vos, y por qué.

Juan: Esta porque está tipo la cadena alimenticia pero de esto.

E: Ah, ¿cómo sería eso?

J: Esta imagen parece una cadena alimenticia pero con los puestos y la jerarquía.

Algunos estudiantes interpretaron contenidos de los textos históricos estableciendo una analogía con la actualidad equiparando a la nobleza inca con la burguesía, a la realeza con el presidente, y relacionando estos actores sociales con actos de corrupción.

Entrevistador: ¿Algo más me podés decir que esté en el texto?

Ignacio: Sería más o menos, relacionándolo con la política de hoy, sería que el Sapa Inca sería el presidente, los Suyuyoc Apu serían los... que son acá los consejeros, serían los presidentes, eh, los gobernadores de las provincias (...). Uno es más poderoso que el otro, y los otros, tal vez no se le llamen esclavos pero son algo parecido, trabajadores. Uno es el que se queda panza arriba y los otros son los que trabajan.

Algunos estudiantes también interpretaron los textos históricos estableciendo una analogía con un pasado más reciente. En el siguiente fragmento el estudiante intentaba responder la pregunta C, ¿qué eran los quipus?

Juan: (Lee) El estudio de este sistema de contabilidad inca resulta muy difícil dada la destrucción de un número apreciable de quipus por parte de los españoles.

Entrevistador: Ah, y ¿qué quiere decir eso?

J: Que los españoles cuando vinieron a conquistar las tierras estas (...) deben haber encontrado las vasijas y las rompieron.

E: ¿Por qué te parece que las rompieron?

J: Y... a ver. Y ¿por qué te parece a vos que los militares torturaban gente?

E: A ver, ¿por qué lo estás relacionando?

J: Sería algo parecido.

Como vemos, el estudiante transforma la información textual acercándola a sus conocimientos de Historia Argentina.

Los estudiantes que mostraron un mayor nivel en sus conceptualizaciones respecto del objeto de las preguntas elaboraron hipótesis que les permitieron acotar la lectura y avanzar con la actividad

propuesta, mientras que quienes no pudieron circunscribir la búsqueda se vieron ante una gran cantidad de información que no les permitió concluir la tarea por falta de tiempo. La posibilidad de elaborar inferencias sobre las preguntas depende de los conocimientos previos de los sujetos. Es así que quienes cuentan con menos conocimientos previos necesitan llevar a cabo lecturas detenidas y en profundidad para poder realizar inferencias de modo progresivo a medida que se van aproximando al objeto de conocimiento. Estos alumnos plantearon la necesidad de disponer de más tiempo de lectura. En cambio, los estudiantes que cuentan con conocimientos previos para elaborar inferencias y categorizar el contenido buscado pudieron circunscribir la búsqueda y llevar a cabo una lectura de localización rápida y ajustada a los tiempos acotados de la escuela.

Por último, los sujetos que elaboraron hipótesis más abarcativas sobre las preguntas, acotaron la búsqueda, encontraron la información necesaria para responder lo pedido y verificaron su respuesta fueron los estudiantes con mayor rendimiento escolar. Mientras que los estudiantes con menor rendimiento escolar no pudieron responder las preguntas a pesar de sus esfuerzos constantes de elaborar hipótesis que muchas veces los alejaban del objeto buscado.

Conclusiones

En la actividad propuesta los estudiantes llevaron a cabo un proceso de anticipaciones y verificaciones entre sus inferencias y los contenidos textuales. Se trata de la construcción de una búsqueda que da lugar a distintos modos para abordarla. Se encontró que un mayor nivel de conceptualización respecto del contenido de las preguntas resultaba en una mayor precisión en el abordaje de la búsqueda. Aquí juegan un papel preponderante los conocimientos previos de los sujetos a partir de los cuales elaboran hipótesis sobre el objeto de conocimiento al que refieren las preguntas. En este sentido, se observa que los sujetos con mayor nivel de conceptualización y conocimiento lingüístico elaboraron hipótesis más abarcativas, acotando de esta manera la búsqueda a determinadas páginas y sectores del sitio de Internet dentro de la variedad de posibilidades ofrecida. Por el contrario, quienes no elaboraron hipótesis que permitieran incluir las preguntas en categorías más generales se vieron ante la imposibilidad de circunscribir la búsqueda frente a la inmensidad de información disponible.

Se encontró una relación entre el bajo rendimiento escolar y la escasa puesta en juego de inferencias, y el alto rendimiento con la capacidad de conceptualizar antes de la localización. Sólo los alumnos que arribaron a la localización de las respuestas emprendieron el proceso de verificación de las hipótesis.

Respecto de la interpretación de los contenidos, se observa que quienes lograron encontrar las respuestas transformaron la información textual asimilándola a sus marcos interpretativos. Los estudiantes otorgaron significado a los textos y a las imágenes del sitio de Internet desde sus conocimientos tanto históricos como de la sociedad actual. Estos saberes conviven formando los marcos asimilatorios de los sujetos. Es decir que el proceso de lectura de búsqueda de información constituye un proceso constante de construcción de significados y no una mera recolección de datos.

No se encontraron dificultades para abordar la búsqueda que estén en relación con conocimientos técnicos sobre el uso de la computadora ni sobre la navegación en un sitio de Internet.

Referencias Bibliográficas

- Aisenberg, B. (2005). *La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos*. *Lectura y Vida*, 26 (3), 22-31.
- Audigier, F. (2000). *Quelques idées autour du texte d'Histoire, du texte en Histoire. didactiques des sciences sociales*. Document de travail. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.
- Beck, I. (1996). *El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión de la lectura*. En L. Resnick y L. Klopfer (Comp.), *Currículum y Cognición*. Bs. As: Aique.
- Benchimol, K.; Carabajal, A.; Larramendy, A. (2008). *La lectura de textos históricos en la escuela*. *Lectura y Vida*, 29 (1), 23-31.
- Carretero M. y Castorina J. A. (Comp.) (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Editorial Paidós. Bs. As. Argentina.
- Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (Comps) (2000). *La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Bs. As: Gedisa.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro, Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Barcelona: Gedisa (colección LEA).
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). *Exploring the online comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet*. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214–257.
- Kymes, A. (2005). *Teaching online comprehension strategies using think-alouds*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 492-500.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Perelman, F. (2005). *El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos*. *Revista Lectura y Vida*, 26 (2), 6-21.
- Perelman, F., M. R. Bivort, V. Estévez, F. Mancinelli, P. R. Bertacchini y P. Capria (2009). *Textos en pantalla y*

lecturas provisionarias. XVI Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA. ISSN 0329-5885.

Perelman, F., M. Ornique, P. R. Bertacchini (2009). Lecturas exploratorias en sitios de Internet y construcción de conocimiento. Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.

XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR. "Psicología y Sociedad Contemporánea: Cambios Culturales", Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. TOMO I, 351-353. ISSN 1667-6750

Schmar-Dobler, E. (2003). Reading on the Internet: The link between literacy and technology. International Reading Association: Journal of Adolescent & Adult Literacy.. 47(1) 80-85.

Sutherland-Smith, W. (2002). Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen. The Reading Teacher, 55, 662–669.

Vandendorpe, C. (1999) Del papiro al hipertexto. Buenos Aires.: Fondo de Cultura Económica.

Zhang, S.; Duke, N. (2008) Strategies for Internet Reading with Different Reading Purposes: A Descriptive Study of Twelve Good Internet Readers. Journal of Literacy Research. 40(1) 128–162.

Algunas precisiones conceptuales en torno al objeto de conocimiento Ortografía acentual.

María Rosa Bivort

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Introducción

El objetivo de esta ponencia es presentar algunas precisiones conceptuales en torno al objeto de conocimiento *ortografía acentual* realizadas al construir el marco de referencia del proyecto de Tesis de Maestría en Psicología Educacional denominado “Conceptualizaciones infantiles sobre la tilde en español antes y después de la enseñanza habitual en 4° grado de escuela primaria” que se propone explorar, desde la psicología genética, cómo interpretan dicha marca gráfica niños que están por comenzar su aprendizaje escolar y las transformaciones de sus conocimientos después de la enseñanza. Este proyecto es realizado en el marco de la Maestría en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y es dirigido por la Dra. Flora Perelman. Se trata de una investigación exploratoria con un diseño metodológico consistente en un estudio cualitativo de casos. Se entrevistó clínicamente a 10 niños y niñas de 4° año de escuela primaria (9 años de edad promedio) de clase media, que asisten a una escuela privada de la provincia de Buenos Aires, antes y después de la enseñanza habitual del tema tildación enfrentándolos con tareas de lectura y escritura de palabras aisladas y oraciones.

En la actualidad, la bibliografía destinada a la ortografía acentual es muy escasa. En este trabajo partiremos de dos conceptualizaciones ya suficientemente difundidas en cuanto a la ortografía general: las diferencias entre *sistema gráfico y ortográfico* y entre las *dimensiones representativa y normativa de la ortografía*, pero las abordaremos focalizando en el objeto que nos ocupa: la *ortografía acentual* y en sus diferencias con la *ortografía literal*. Finalizando esta exposición, presentaremos brevemente algunas ideas de los infantes reportadas en diferentes investigaciones y en nuestros primeros análisis de los datos obtenidos que ponen en evidencia los problemas conceptuales involucrados en la comprensión de la ortografía acentual del español.

Sistema gráfico y sistema ortográfico

Gak, citado por Ferreiro *et al.* (1996), diferencia los conceptos de *sistema gráfico* y *sistema ortográfico*: “Las posibilidades de elección entre grafías diferentes para expresar un mismo sonido están determinadas por el sistema gráfico, pero los casos en que una determinada grafía se impone, impidiendo la ocurrencia de otras igualmente posibles, es del dominio ortográfico” (Ferreiro *et al.*, 1996: 89). Por ejemplo, para escribir la letra inicial de la palabra *burla*, existen dos opciones: *v* y *b*; pero se impone el uso de la *b* ya que existe una norma ortográfica que establece que deben escribirse con esta letra las palabras que empiezan con las sílabas *bu*, *bur* y *bus* (excepto *vudú* y sus derivados y algunas voces en desuso) (RAE, 1999). Es decir, el sistema ortográfico establece *restricciones* al sistema gráfico al determinar qué grafía se impone entre las posibles (Matteoda, 1997).

La tilde pertenece al sistema gráfico del español, es el grafema que representa al fonema acentual (Vaca, 1997) y también pertenece al sistema ortográfico ya que en determinados casos se impone su colocación y en otros, no.

Dimensión representativa y dimensión normativa de la ortografía

Pueden diferenciarse dos dimensiones en el fenómeno ortográfico en su relación con el sistema gráfico: una *dimensión representativa* y una *dimensión normativa*. La primera remite a las restricciones ortográficas analizadas desde el punto de vista de los diferentes niveles de la estructura gramatical de una lengua que la ortografía representa y la segunda remite a la naturaleza convencional de dichas restricciones y es, en consecuencia, de naturaleza social e histórica (Matteoda, 1997).

Dimensión representativa. Goodman (1986) plantea una concepción de la ortografía como sistema de representación de estructuras lingüísticas fonológicas, morfosemánticas, morfosintácticas y pragmáticas en una escritura alfabética. Su definición es retomada, entre otros, por Matteoda (1997) y Kaufman (1998). Como veremos, la acentuación y la tilde representan niveles fonológicos, morfosemánticos y morfosintácticos, pero no pragmáticos. Nos detendremos a analizar, a continuación, los niveles fonológico y morfológico.

El *nivel fonológico* comprende la descripción de las particularidades fónicas vocálicas, consonánticas y prosódicas de la lengua (Trubetzkoy, 1992). En terminología norteamericana, muy usada en nuestro medio, las particularidades vocálicas y consonánticas son denominadas segmentales y las prosódicas, suprasegmentales. Los rasgos segmentales caracterizan los segmentos o fonemas de una lengua y pueden ser establecidos sin ninguna referencia a los otros segmentos de la cadena sintagmática en

la que aparecen. Los rasgos suprasegmentales o prosódicos, en cambio, caracterizan cadenas de segmentos y se establecen por contraste entre los elementos del sintagma. La *acentuación*, junto con la *entonación* y el *ritmo*, se desarrolla en este nivel. Para determinar, en el caso de la acentuación, si una sílaba es *tónica* hay que comparar su intensidad con los otros segmentos de la secuencia sintagmática. Para determinar, en cambio, un rasgo segmental, como por ejemplo si se está diciendo *saco* o *seco*, hay que reparar en la segunda vocal de la palabra sin necesidad de establecer ninguna comparación con elementos anteriores o posteriores.

Un ejemplo para clarificar aún más qué son los rasgos suprasegmentales: al leer este texto en voz alta a un auditorio, los presentes no escuchan solamente las articulaciones vocálicas y consonánticas que se producen en el armado de las palabras que se pronuncian; escuchan, además, que algunas sílabas son pronunciadas más fuertes que otras, es decir, escuchan su *acentuación* y, a lo largo de una frase, escuchan que algunas sílabas son pronunciadas más agudas y otras más graves, esto es la *entonación*. También, perciben un cierto *ritmo* en el que se van encadenando las sílabas remarcadas. Si las variaciones acentuales no existieran, el lector no hubiera tenido una forma de transmitir al auditorio que al decir la palabra *gráfico*, utilizada al mencionar más arriba el *sistema gráfico*, se estaba refiriendo al adjetivo y no a los verbos *graficó* o *grafico*. Si las variaciones entonativas no existieran, hubiera sido difícil evidenciar la intención afirmativa con la que fueron pensadas todas las oraciones de este texto ya que las mismas oraciones podrían haber recibido otra entonación. Por ejemplo, la oración: “*Gak diferencia sistema gráfico y ortográfico*” podría haber sido interrogativa: “¿*Gak diferencia los sistemas gráfico y ortográfico?*”

Como sabemos, la tilde es la marca de acento en español. Ésta comienza a utilizarse en el siglo XIV y durante los siglos XVI y XVII la tendencia general fue la de no colocarla o restringir su colocación al máximo. Los que proponían esto la consideraban algo que sólo complicaba la escritura. Los defensores de su uso eran los que escribían tratados para el aprendizaje de español para extranjeros ya que veían cómo se desvirtuaba la pronunciación de las palabras si no se colocaban las tildes necesarias (Echenique y Martínez, 2000). Esto último se debe a que en español la acentuación es *libre*: se puede localizar en cualquiera de las tres últimas sílabas de una palabra. Si no se marca gráficamente, es imposible pronunciar correctamente una palabra desconocida. Por lo tanto, finalmente se conservó la marca gráfica y se establecieron reglas en relación con su uso.

El *nivel morfológico* describe las unidades significativas menores (morfemas) que constituyen un sistema lingüístico y sirven para describir otros niveles de estructuración: el de las funciones gramaticales o nivel sintáctico y el de los significados o nivel semántico (Van Dijk, 1978). Así, la notación ortográfica generalmente contribuye a la diferenciación de paradigmas léxicos mediante la introducción de alternancias gráficas: *tubo*, *tuvo*; y también contribuye a la unificación de paradigmas léxicos y morfosintácticos mediante la adopción de constantes gráficas, por ejemplo *clavo*, *clavar*. La tilde, contribuye a la diferenciación (*ejército*, *ejercito* y *ejercitó*; *ésta* pronombre, *esta* adjetivo) pero no contribuye a la unificación de significados porque esta marca está regulada por principios distintos a los de las letras. Por ejemplo: *canción* lleva tilde porque es palabra aguda terminada en *n* y *canciones* no lleva tilde porque es palabra grave terminada en *s*. Sin embargo, es necesario aclarar que en el caso de otros plurales,

por ejemplo: árbol, árboles, la tilde se mantiene en ambas palabras, pero no porque se estén unificando significados sino, otra vez, por las reglas que rigen la tildación. Es más, si vemos el conjunto de palabras emparentadas léxicamente con éstas vemos que la tilde no es conservada: *cancionero*, *cancioncita*, para el primer caso; *arboleda*, *arbolito*, *arbusto*, para el segundo.

Dimensión normativa. Para la Real Academia Española, la “Ortografía es el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” (RAE, 1999, I).

En el caso de las *normas de la Ortografía literal* resulta útil la distinción que realiza Gomes de Morais (1995). Este investigador plantea que cuando existe más de un grafema para notar un fonema pueden darse, dentro de la normativa ortográfica, dos posibilidades: que exista una regla o principio generativo a partir del cual se pueda seleccionar el grafema correcto o que éste no exista. En el primer caso se trata de correspondencias fonográficas sometidas a restricciones de tipo regular y en el segundo de tipo irregular. Estas restricciones regulares e irregulares son clasificadas por este autor (quien se inspira en los trabajos de Miriam Lemle, 1981, 1987) en cuatro tipos: 1) *correspondencias fonográficas regulares de tipo biunívoco*, cuando hay alfabeticidad estricta. Por ejemplo, el uso de letras como la *t* o la *d* en español. 2) *correspondencias fonográficas de tipo regular contextual*, cuando se determina cuál grafema usar, entre dos posibles, por relaciones contextuales. Por ejemplo, el uso de *m* antes de *b* y *p*. 3) *correspondencias fonográficas de tipo regular morfológico*, cuando para decidir qué letra utilizar entre dos posibles se utiliza la categoría gramatical de la palabra. Por ejemplo, las terminaciones *aba*, *abas*, *ábamos*, *ábais*, *ában* de los verbos de primera conjugación conjugados en pretérito imperfecto del modo indicativo se escriben con *b*. 4) *correspondencia fonográfica de tipo irregular*, cuando la norma fija formas únicas autorizadas sin que exista regla que determine dicha elección. Por ejemplo, no hay regla de la cual inferir qué la palabra *vino* se escribe con *v*. Seguramente hay razones, etimológicas probablemente, que expliquen el uso de esta letra, pero no reglas.

En caso de las *normas de la Ortografía acentual*, la decisión de colocar tilde o no hacerlo está mediada por reglas que intentan poner en evidencia los desvíos del patrón prosódico del español. Este patrón es grave (aproximadamente el 80% de las palabras de nuestro idioma tienen esta acentuación). Por ejemplo, las palabras *Baudo* y *focado*, serían pronunciadas como palabras graves por cualquier hablante del español que no las conociera, por ser éste el patrón acentual predominante y porque la mayoría de las palabras graves de nuestro idioma terminan en vocal. Sin embargo, la primera palabra es aguda, *Baudó*, nombre de una cordillera de Colombia, y la segunda esdrújula, *fócido*, nombre de la familia de mamíferos a la que corresponde la foca. La tilde es el signo que puede mostrar en estos casos la correcta pronunciación.

Siguiendo con esta idea de poner en evidencia los desvíos, las reglas de tildación se proponen *marcar lo que es excepcional* en la pronunciación de nuestro idioma. Entonces, como la mayoría de las palabras agudas terminan en consonante que no es ni *n* ni *s*, se tildan las que no terminan en esas letras, o sea, las que terminan en *vocal*, en *n* y en *s*. Ejemplo: *reloj*, *pared*, *nadar*, *sofá*, *cartón*, *marqués*. Como la mayoría de las palabras graves terminan en *vocal*, *n* y *s*, se tildan las que no terminan en esas letras.

Ejemplo: *cama, cantaron, mesas, mármol, césped*. En el caso de las esdrújulas, la mayoría termina en *vocal* y *s*, y para no confundirlas con las graves se tildan siempre.

El uso de la tilde, entonces, está mediado por reglas que al marcar los desvíos del patrón acentual logran restringir este uso al máximo. Cabe aclarar que esto último remite a una “economía gráfica” que cumple con lo que se propone, restringir la colocación de tildes, pero que a la vez logra indicar la acentuación de todas las palabras: en español la acentuación siempre está marcada ya que la tilde funciona por presencia o por ausencia. Por ejemplo, funciona por ausencia en la palabra *tierra*, identificada como palabra grave por cualquier persona que conozca la normativa de la tildación en español, justamente porque sabrá que las palabras graves no se tildan si terminan en vocal.

Las reglas de tildación mencionadas hasta ahora “reposan, por un lado, en la clasificación de las palabras según su esquema acentual y, por el otro, en ciertas características fonológicas de las mismas (si terminan o no en /n/, /s/, etc)” (Vaca, 1997: 38). Matteoda (1997) llama *fonográficas* a estas restricciones.

Pero, como sabemos, existe otra normativa. Después de la clasificación de las palabras según su esquema acentual, es necesario determinar la categoría gramatical de las mismas: entonces puede ser inevitable el uso de la denominada *tilde diacrítica*. Ésta es utilizada en el caso de *palabras de idéntica forma literal y acentual*. Por ejemplo: *aquella*, palabra grave, puede llevar tilde cuando es pronombre demostrativo (*Aquélla es mejor*, aunque si no hay riesgo de confusión puede no tildarse) y no llevarlo cuando es adjetivo demostrativo (*Aquella niña es mi hija*). Asimismo, se emplea la tilde diacrítica en el caso de *palabras con idéntica forma literal y diferencia acentual*. Por ejemplo, *mí*, pronombre posesivo (*Llegaste hasta mí*) y *mi*, adjetivo posesivo (*Mi hijo está aquí*). *Mí*, pronombre, es siempre una forma acentuada y *mi*, adjetivo, es siempre una forma inacentuada (Real Academia Española, 1999).

Ortografía literal y Ortografía acentual

Podemos sintetizar, entonces, las diferencias entre la ortografía literal y la acentual en las dimensiones analizadas.

Como hemos visto, *en cuanto a la dimensión representativa*, a nivel fonológico la tilde y las letras remiten a diferentes rasgos: mientras la ortografía literal remite a lo segmental, la ortografía acentual lo hace a lo suprasegmental. Y a nivel morfológico, si bien la tilde y las letras representan aspectos lingüísticos referidos a este nivel, no lo hacen de la misma manera: tilde y letras diferencian paradigmas léxicos, pero sólo las letras unifican paradigmas léxicos.

En cuanto a la dimensión normativa, si bien las reglas para el uso de la tilde y las reglas para el uso de las letras tienen puntos de contacto, también hay diferencias. El análisis fonológico se da en ambos casos: para asignar tildes, será imprescindible, ya que dicho análisis permite detectar el esquema acentual; para asignar letras, sólo será imprescindible en algunas reglas de tipo contextual: por ejemplo en el uso de la *rr*. Cuando se trata del análisis de categorías gramaticales, puede darse en ambos casos: por ejemplo, *masivo* se escribe con *v* porque es adjetivo, *tubo* se escribe con *b* porque es sustantivo, *mí*

lleva tilde porque es pronombre.

Tener en claro estas semejanzas y diferencias nos parece fundamental ya que podemos hipotetizar que los niños enfrentan el objeto de conocimiento *ortografía acentual* con un recorrido importante en la ortografía literal y las ideas construidas en torno a ésta, más muchas otras que no podemos tomar en consideración en este trabajo, pueden funcionar como *restricciones*, ahora en el sentido psicológico, definidas éstas como “todos aquellos aspectos que limitan, y a la vez posibilitan, el proceso de adquisición conocimientos” (Castorina y Faigenbaum, 2000: 171).

Ideas infantiles acerca del acento y la tilde

En cuanto a la dimensión representativa.

Nivel fonológico. Vaca (1997) plantea que, para preguntarse por la acentuación, el niño debió haber distinguido, del “universo de las diferencias sonoras lingüísticas”, cuáles diferencias son segmentales y cuáles no lo son. Para llegar a plantearse esa pregunta el niño debe descubrir que el análisis sonoro que subyace a la escritura alfabética de la palabra, no logra “aislar” o “detectar” ciertas diferencias sonoras. Es entonces cuando el niño debe profundizar en el análisis de la sonoridad de las palabras hasta descubrir que existen ciertas diferencias sonoras, a las que llamamos suprasegmentales (el acento) (Vaca, 1997: 142).

El camino de construcción de estas diferenciaciones es complejo:

- Vaca (1997) reporta que niños que reconocen las diferencias acentuales representan estas diferencias en lo segmental (por ejemplo, al intentar diferenciar el par *trabajo/trabajó* se lo transforma en *trabajo/trabajaré*), es decir, no pueden analizarlas desde lo suprasegmental.

- Rico Valdez (2008) muestra que la capacidad de localizar correctamente la sílaba tónica no es algo con que los niños cuenten “naturalmente”: el grado escolar es un factor que incide en esta capacidad ya que a mayor grado de escolaridad mayor es la posibilidad de lograr dicha localización en forma correcta.

- Los niños de nuestra muestra, cuando deben explicar por qué una palabra lleva tilde, no realizan un análisis silábico de la misma, ya que las que suenan “fuerte” o “suave”, para ellos, son las palabras. Además, cuando se les pregunta para qué sirven las tildes que ellos mismos han identificado en un texto impreso, todos manifiestan que las palabras que se han escrito con tilde son las que suenan fuerte y las palabras que no se han escrito con tilde son las que suenan suave, demostrando con esto que, para ellos, están indiferenciados los conceptos de acentuación y tildación.

Nivel morfológico

- En cuanto a la diferenciación de paradigmas léxicos, en nuestros datos, al igual que lo ha reportado Vaca (1998), encontramos la tilde usada para diferenciar significados: cuando la tarea propuesta es colocar las tildes que se han omitido en oraciones, todos los niños diferencian la palabra *río* (verbo) de la palabra *rio* (sustantivo) y la mayoría coloca tilde en una sola de las dos palabras. Es importante agregar que ellos explicitan en la entrevista haber utilizado un criterio de diferenciación de significados pero no apelan nunca a las categorías sintácticas distintas de ambas palabras.

- En cuanto a la unificación de paradigmas léxicos, función que la tilde no cumple, Ferreiro *et al.* (1996) al analizar las escrituras de niños brasileiros reportan que muchos conservan la tilde de *vovó* en la palabra *vovozinha*, concluyendo que esto es un fuerte indicador de interferencia del *factor gráfico*.

Nivel pragmático. Los niños de nuestra muestra exploran este nivel de descripción del lenguaje: al justificar las tildes colocadas por ellos en palabras en oraciones, algunos consideran que la tilde tiene un funcionamiento similar a los signos de exclamación. Por ejemplo, la palabra *tío* lleva tilde si estoy gritando esa palabra, si no, no lleva.

En cuanto a la dimensión normativa, todos los niños de nuestra muestra antes de la enseñanza escolar tildan las palabras sin analizar su esquema acentual: son las palabras las que suenan fuerte y no una sílaba de la palabra.

Todos estos hallazgos nos permiten coincidir con Vaca (1994) en que una constante en la evolución del conocimiento de la ortografía en el niño es la máxima exploración (y explotación) de los recursos gráficos que conoce utilizándolos para la representación de los aspectos más diversos de la lengua. En este proceso irá desentrañando la complejidad conceptual del objeto ortografía acentual.

Referencias bibliográficas

Castorina, J. A. Faingenbaum, G. (2000). *Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques*. En J. A. Castorina y A. M. Lenzi (Comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 155-177). Barcelona: Gedisa.

Echenique, T. y Martínez, M. (2000). *Diacronía y gramática histórica de la lengua española*. Valencia: Universitat de Valencia.

Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.

Gak, V. (1976). *L'ortographe du français. Essai de description théorique et pratique*. Paris: SELAF.

Gomes de Morais, A. (1995). *Representaciones infantiles sobre la Ortografía del Portugués*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

Goodman, K. (1986). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Pág13-28. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kaufman, A. (1998). *Alfabetización temprana... ¿Y después?* Buenos Aires: Santillana.

Matteoda, M. (1997). *El cambio conceptual en el dominio lingüístico*. Trabajo presentado para acceder al grado de Master en Epistemología y Metodología Científica. Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas.

Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Rico Valdez, D. (2008). *Sílaba tónica y acento: un estudio transversal*. Maestría en desarrollo y aprendizajes escolares. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro.

Trubetzkoy, N. S. (1992). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.

Vaca, J. (1994). *Las ideas infantiles sobre la representación gráfica de la entonación española*. Disponible en: http://www.uv.mx/iie/colección/N_2526/PUBLJOR2.htm

Vaca, J. (1997). *Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿Qué piensa el escolar?* México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Vaca, J. (1998). *La escritura de palabras homófonas: de la escritura fonográfica a la escritura morfográfica en el niño*. Disponible en: http://www.uv.mx/iie/colección/N_30/la_escritura_de_palabras_hom%C3fon.htm

Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

La construcción del lector/escritor en los manuales escolares¹

Rosa Concari, Adriana Milanesio y Julieta Varela

Instituto de Formación Docente Continua- Villa Mercedes (San Luis)

Manuales escolares: las *vedettes* del proceso de enseñanza - aprendizaje

En el contexto de una rápida y poco planificada transformación educativa –realizada en los noventa- que a nivel curricular quiso recuperar, como un modo de actualización del conocimiento, la revolución epistemológica de la lingüística, se explica el rol protagónico que vinieron a cumplir los manuales escolares. Parte de este protagonismo se debe a la ausencia de una participación activa, sistemática y sostenida por parte del Estado en este proceso vertiginoso.

En nuestro país el Ministerio de Educación de la Nación se encarga de elaborar una serie de materiales destinados a los docentes (cuadernillos de apoyo a la docencia, biblioteca digital del Plan Nacional de Lectura, antologías literarias de distribución gratuita, revista *El Monitor de la educación*, etc.) que no son objeto de nuestro análisis puesto que tienen una llegada bastante despereja a las aulas del territorio nacional –por diversas razones que, en ocasiones le exceden al Estado y constituyen algunos factores colaterales del proceso de descentralización educativa. Analizamos los manuales escolares porque constituyen el material curricular de uso predominante en la mayor parte de las aulas del país. Sin embargo, es importante destacar que como resultado de la investigación hemos podido comprobar que no ha existido una política educativa sistemática por parte del ministerio que se ocupara de elaborar los manuales, revisarlos, analizarlos y/o aprobarlos: su diseño, elaboración y difusión quedó en manos del mercado. Una importante consecuencia de esta situación es que en muchos aspectos (ya mencionados y analizados oportunamente) los criterios que subyacen a dichos procesos son ajenos a lo pedagógico - didáctico y, en ocasiones, contrapuestos.

En este punto aclaramos que llamamos “manual” a aquellos libros de estudio cuyos autores no presentan una teoría propia sino que reformulan propuestas teóricas e investigaciones de otros autores y pueden estar destinados al ámbito académico o a los distintos niveles de escolaridad. En este último caso los llamaremos “manuales escolares”.

En este trabajo nos proponemos dar a conocer los resultados de este aspecto estudiado en nuestra investigación: “Una mirada crítica sobre los materiales curriculares de lengua y literatura posteriores a la reforma de 1993”, que fue presentada en diversos eventos académicos en las ciudades de Villa Mercedes, Santa Fe, Salta y Río Cuarto. Seleccionamos para este trabajo tres libros diferentes para dar cuenta de una buena parte del material en circulación. Dichos manuales serán mencionados como A: 1997- 7º EDB; B: 1998- Ediciones del Eclipse y C: 1994 Ediciones del Eclipse.

Tanto el texto A como el B son manuales publicados en la inminencia de la Reforma del '93: el primero bajo el sello de la editorial, pero no del autor y el segundo con una mención de los autores en el mismo nivel de importancia que la editorial. Ambos contaron con un amplio respaldo de marketing. Seleccionamos el texto C puesto que lo consideramos, a priori, diferente de los anteriores. La razón que nos llevó a analizar este libro está dada por el conocimiento que tenemos de la amplia trayectoria del autor -es un prestigioso escritor, crítico y docente del área de Literatura-, por ello pensamos que quizás evidenciaría un tratamiento de los contenidos y consignas diferente de los demás textos.

El manual como tipo textual

Todos los estudios sobre el tipo textual expositivo - explicativo coinciden en describirlo según una serie de parámetros que sintetizaremos. Dicho tipo textual tiene como función principal exponer y explicar determinada información específica. El emisor es un especialista que busca cambiar el estado epistémico del destinatario. Por ello, la relación que se establece entre ambos interlocutores es asimétrica. Predomina la función referencial del lenguaje, es decir, se hace hincapié en el *tema* tratado. Dicha información, por tanto, estará centrada en la objetividad, neutralidad y verdad. La terminología será acorde al nivel de explicación realizada o será sustituida por reformulaciones diversas.

Predominan en este tipo textual las secuencias explicativas, ya que constituyen el núcleo del discurso que transmite y construye un conocimiento; pero coexisten con otro tipo de secuencias incrustadas, por ejemplo narrativas, que están al servicio de la explicación. Se incorporan recursos explicativos: definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, citación, analogía. Los elementos paratextuales (ilustraciones, dibujos, infografías, gráficos, fotos, fórmulas, íconos) funcionan como complemento de la explicación, y tienen una función predominantemente directiva.

El manual escolar opera como un material curricular que debería responder al tipo de texto expositivo- explicativo, entre otras razones porque su función específica es transmitir un conjunto de conocimientos que se suponen ignorados por el destinatario para cambiar su estado de conocimiento. Cuando nos posicionamos en el análisis de los manuales mencionados más arriba podemos notar que ciertas características inherentes a este tipo textual o no se respetan en algunos de ellos y/o deben repensarse y esto incide en la construcción del destinatario y en el tipo de lectura que exigen.

Autor/ lector/ textos: un complejo circuito de comunicación

Como cualquier texto escrito, los manuales escolares participan de un circuito de comunicación en el cual la producción y la recepción son dos instancias diferidas, pero igualmente importantes. Un análisis como el que realizamos exige describir estos momentos teniendo en cuenta su complejidad.

En primer lugar, nos cuestionamos acerca de las características del *emisor* de los manuales: ¿quién/ es es/son?, ¿cuál es su grado de “experticia”? Ya desde este aspecto podemos establecer diferencias entre los textos. Mientras que en el manual *A* los autores se sumergen en el anonimato que les brinda un sello editorial, en el *B* se mencionan sus nombres, pero desprovistos de referencia académica. Esto genera que en el discurso cotidiano se denominen a este tipo de materiales “el manual *de Santillana* o *de Kapelusz*” independientemente de quiénes sean sus autores. Por su parte, en el manual *C* se destaca lo que Barthes ha llamado una ‘firma’ personal (Barthes citado por Borre Johnsen, 1996:147) haciéndose cargo de la propuesta de manual.

En el libro *A* la responsabilidad autoral aparece solapada, escondida a ojos inexpertos, ya que no se ubica ni en la tapa ni en la primera página sino en el reverso de la primera página. Allí pueden leerse los nombres de cuatro autores seguidos por la frase “y Equipo de E.D.B.”. A pesar de nuestro desconocimiento inicial acerca de la especificidad de las disciplinas de formación de los autores, hemos podido comprobar, indagando en Internet, que todos son docentes de Lengua y Literatura. Lo que no podemos saber es el grado de idoneidad en la disciplina que poseen quienes conforman el equipo mencionado. Consideramos que esta modalidad de restarle importancia a los nombres de los autores manifiesta un criterio editorial que desdice desde su propia práctica el objetivo de la Reforma Educativa en lo que hace al área de Lengua: la construcción de escritores –lectores competentes. Dificulta que los alumnos se construyan como lectores competentes de los manuales si la información que necesitan para construir significado es confusa o no se presenta. Si se “niega” el emisor, se está negando uno de los componentes básicos de la comunicación y, con ello, también se minimiza el rol del contexto de la situación comunicativa. La ausencia de datos bibliográficos es una recurrencia en la privación de la construcción de una voz emisora autorizada en la materia.

Por el contrario, el manual *C* está firmado por Daniel Link, un reconocido catedrático en el área de la Letras (docente, crítico e investigador). En el apartado que funciona como prólogo podemos rastrear la particular concepción de literatura del autor, lo que da cuenta de su academicismo. También se presentan dedicatorias que nos permiten conocer al sujeto de la enunciación.

En síntesis, la ausencia de información sobre el autor y/ o equipo autoral nos lleva a inferir que los materiales *A* y *B* presuponen un lector ingenuo, inexperto, que creará en la palabra del manual como una “verdad revelada”, que no se cuestionará quién dice lo que dice ni desde qué lugar social, y por otro lado construyen una imagen de escritor negada. Al estar encubierta u opacada su identidad por la de una empresa, quien escribe el manual no se hace “cargó” de la enunciación (esto se agrava aún más cuando se evidencian errores diversos). El manual *C*, en cambio, construye un lector que, reconociendo al autor como marca textual, deberá cooperar interpretativamente con él, recuperando las huellas que

le dejó para guiarlo en su recorrido interpretativo.

En segundo lugar, con respecto al *receptor* de los manuales una pregunta guió nuestro análisis y, aunque comenzó como una inquietud un tanto ingenua, se resignificó al explorar el material: ¿cuál es el lector “modelo” de estos libros, supuestos textos expositivo- explicativos? Entendemos por “lector modelo” a un postulado semiótico: una serie de competencias (una lengua, un tipo de enciclopedia, un determinado patrimonio léxico y estilístico, etc.) que el escritor prevé que posea o construya el lector empírico para actualizar el contenido potencial del texto (Eco, 1979).

En etapas anteriores de nuestra investigación pudimos constatar la presencia de un doble destinatario en los manuales. Esto se comprende por la función de apoyo material al proceso de enseñanza-aprendizaje que estos deberían cumplir. En este sentido María (2000) al analizar la interacción producida por los manuales recupera los parámetros de la interacción social propuestos por Bronckart (1985, citado por María, 2000) y explica que el destinatario de los manuales es doble, se dirige:

por una parte, al docente que elige y utiliza el libro y por otra, al alumno que es el lector final. El docente, al elegir el material didáctico, se transforma en un co-enunciador por la elección realizada y por el recorte y selección que puede hacer (María, 2000).

En este punto para pensar qué competencias deben poseer los destinatarios configurados por el manual, y de qué manera los configura analizaremos los diferentes textos seleccionados teniendo en cuenta tres parámetros (tratamiento de la información, rol del paratexto y consignas propuestas).

El tratamiento de la información y el rol del paratexto

A partir de las categorías arriba expresadas, recorrimos los manuales guiados por nuevas inquietudes que se nos plantearon: ¿la complejidad del rol del emisor y la del doble destinatario se traduce en la organización de la información en el manual?, ¿cómo se logra un texto coherente, entendible y completo teniendo en cuenta a la vez dos destinatarios que cumplen roles tan marcadamente diferentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje?, ¿qué función cumplirá y a quién/es se destinará el paratexto?

Con respecto al *tratamiento de la información* y en lo que se refiere puntualmente a la secuencia expositivo-explicativa, ésta debería ser dominante en los manuales, sin embargo, sabemos que muchas veces lo que predominan son elementos didácticos (textos para leer y analizar, consignas, referencias a autores, libros, lecturas, etc.) con una gran presencia del espacio destinado a los elementos paratextuales. Los tres manuales mencionados son un claro ejemplo de lo anteriormente dicho. No obstante, habría diferencias entre ellos que tendrían relación con la propuesta de cada manual.

En el A se presenta poca información, sintetizada, con escaso movimiento explicativo y pocos recursos propios del tipo textual. En algunos casos, estas características hacen que a las explicaciones les falte precisión, que sean incompletas o erróneas. A saber:

La palabra literatura tiene muchas acepciones. Según el contexto en que se encuentre, su significado puede ser diferente (EDB- 7)

El autor del manual *C* utiliza dichas secuencias sólo para enmarcar y explicar cada unidad configurada. La mayor parte del espacio del libro lo ocupan textos literarios (completos o fragmentos) y, en segundo término, las consignas propuestas.

En ambos casos vemos que se configura un lector-alumno muy competente que posea conocimientos suficientes para llenar los “huecos” que dejan esas breves exposiciones, que construya conocimientos a partir de la escasa información disponible o que sea estratégico para acudir a los colaboradores necesarios para su aprendizaje (los compañeros, el docente, otros libros, la web). Al mismo tiempo también en ambos se configura un lector- docente que sea el verdadero gestor del proceso de enseñanza: que decida qué explicar, ampliar, precisar, reorganizar, profundizar y/o corregir de lo presentado en el manual para guiar a sus alumnos. Pero es significativo notar que sólo un docente con un amplio conocimiento de la disciplina podrá apoyarse en el material para llevar adelante una propuesta didáctica con coherencia interna y que enriquezca lo propuesto en el material.

Pero en el manual *B* encontramos diferencias a nivel de la información. En este texto se distribuye la explicación gradualmente y se la intercala con actividades para que los alumnos resuelvan a la luz de la explicación, por ello podemos afirmar que la organización y secuenciación de la explicación propicia un proceso de aprendizaje más constructivista.

Actos de Habla

La comunicación en realidad es una ‘actividad conjunta’, un ‘proceso cooperativo’ donde el hablante ‘intenta hacer algo’ (informar, pedir, ordenar...) y un oyente ‘reconstruye’ esa intención y sobre ella ‘construye’ su respuesta que puede ser lingüística o no lingüística.

(Intercalan actividades)

Comunicarnos consiste entonces en realizar actos de habla, actos con intencionalidad como dar órdenes, hacer promesas, plantear preguntas...que provocará en el receptor algún efecto (inquietud, sorpresa...) y lo obligará a algún tipo de respuesta. (Para comunicarnos- 9º)

Con respecto a la *secuenciación de la información* realizada en los manuales y a su incidencia en la lectura del texto global, podemos destacar diferencias entre los manuales *A*, *B* y *C*. Por una parte, en el caso del manual *C*, se presenta una secuenciación original (por ejes temáticos) que se propone como alternativa al criterio histórico y cronológico de los textos literarios y, aunque resulta comprensible (y además, está explicada) exige un lector activo, con una amplia competencia literaria. Dicha secuenciación “original” evidencia una coherencia global sostenida, posiblemente, en el hecho de que un solo autor, con una sola mirada, se haya hecho cargo de la elaboración de todo el texto. Algunos manuales producidos por varios autores en ocasiones muestran problemas en la progresión temática que desdibujan el trabajo en equipo y dan la impresión de que cada autor trató de mantener la coherencia interna en la “parte” que le tocó desarrollar, aunque no siempre esté relacionada con las restantes. Es el caso del manual *B*, en el cual se evidencia una coherencia en la secuenciación al interior de cada unidad, resulta difícil comprender las relaciones establecidas entre las distintas unidades.

Por otra parte, en el manual A nos resulta muy difícil comprender la progresión temática de la información, tanto a lo largo del manual como al interior de cada unidad. La secuenciación de contenidos se presenta fragmentada. Nos preguntamos cómo abordar la lectura de un texto que presenta el desarrollo de un tema diferente en cada página. Así, por ejemplo, en la unidad “Historietas y viñetas” (pág. 77) en tan sólo seis páginas encontramos, intercalado con la explicación de la historieta, el desarrollo de los siguientes temas: “Planificación del horario personal”, “Las palabras en el diccionario” y “La para-síntesis”. A partir del esquema inicial de cada capítulo podemos hipotetizar que estos diferentes temas responden a los distintos ejes de los CBC. Pero aún si ése fuera el criterio resulta muy difícil recuperar la organicidad del texto. Al pasar de un tema al otro sin aclaraciones ni justificaciones, la lectura se hace fragmentada, se dificulta y el manual se convierte en un objeto que no respeta las exigencias básicas de textualidad.

El último de los aspectos que analizamos en relación con el tratamiento de la información presentada tiene que ver con los textos para analizar que se presentan en el corpus. La mayor parte de ellos son fragmentos. Es comprensible que, debido a cuestiones de espacio, se privilegie la brevedad de los textos presentados. Sin embargo, debemos recordar que los fragmentos no son textos sino partes de los mismos, y esta segmentación le exige al lector (¿alumno?, ¿docente?) que reponga toda la información faltante. Esto complejiza el proceso de lectura como construcción de sentido, y vuelve a acentuar la necesidad de un lector experto, con conocimientos pragmáticos, lingüísticos y gramaticales amplios. Si se piensa en un lector- alumno, éste deberá poseer, antes de leer el manual, una amplia competencia comunicativa. Sin embargo, esto es una paradoja puesto que el desarrollo de la misma debe propiciarla la escuela, no es una condición previa al proceso de aprendizaje. Si se piensa en el docente, nuevamente se revaloriza su rol: él deberá ser el mediador entre el alumno y los fragmentos, el que lo ayude a buscar los textos completos o a transformarlos en tales, el que realice el andamiaje necesario para la comprensión lectora. En consecuencia, podemos afirmar que si bien el uso de fragmentos literarios en un primer momento podría considerarse como un aspecto criticable, podríamos hipotetizar que puede convertirse en un desafío por parte del autor del manual. Éste no “cierra” su texto sino que deja lugar a que el docente cumpla un rol activo, de guía en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En conclusión, con respecto a la *tratamiento de la información*, notamos que los tres manuales, aunque tienen características diferentes, construyen un lector modelo competente, con conocimientos suficientes para trabajar a partir de una secuenciación de contenidos original y compleja, para reponer la información que falta o para saber dónde encontrarla, para comprender las relaciones lógicas entre las distintas unidades del manual e incluso, llegar a darse cuenta de los errores cometidos por los autores “expertos”. Estas características nos hacen pensar que, en realidad, el único que podría comprender plenamente estos textos sería un docente con una formación disciplinar y didáctica amplia y actualizada. Sin embargo, la celeridad y la escasa preparación que trajo aparejada la Reforma curricular hizo que muchos profesores en ejercicio no presentaran esas características (debido, quizá a su formación en los paradigmas tradicional y/o estructural). Más aún, en muchos casos, los manuales se convirtieron en textos de estudio para el profesor poco conocedor de los nuevos contenidos. Esta situación los ubicó en un lugar poco cómodo para quienes, en palabras de Cortés (2001) tienen como profesión enseñar el

conocimiento que dominan con solvencia.

En lo que respecta al *paratexto*, consideramos a éste (siguiendo a Genette citado por Alvarado, 1994) el encargado de hacer que el texto circule socialmente como libro, es el “aparato” montado en función de la recepción. En el caso de los manuales escolares, el paratexto evidencia una serie de características que en la mayor parte de los casos ponen de relieve el objetivo comercial por sobre el pedagógico. En los manuales analizados observamos lo siguiente: desde una primera lectura percibimos que el manual *B* y el *C* pertenecen al mismo sello editorial: ambos pertenecen a Ediciones del Eclipse. El *C* se publicó en el año 1994, en vísperas de la implementación de la reforma educativa. Esto explica que sea exclusivamente de Literatura y no de Lengua y Literatura. Al comenzar el libro, el autor hace una aclaración (que funciona como una suerte de prólogo) que permite, por una parte, contextualizar el libro en el marco de una serie de libros de su autoría y por otra parte, explicar las razones que lo motivaron a la publicación de un texto de tales características. En este paratexto pueden rastrearse los modos de pensar del autor y su particular concepción de literatura; cita a Barthes para manifestar cuál es su punto de vista con respecto a la tarea de la escuela: liberar a los sujetos por medio del retorno del significado y en contra de la predicación del dogmatismo.

Destacamos lo anterior porque marca una diferencia entre éste y el resto de los manuales que hemos analizado y nos parece un aporte importante puesto que no deja a cargo del lector una contextualización que le requiere un esfuerzo cognitivo cuyos resultados no siempre resultan exitosos.

Otro de los elementos paratextuales de los que se vale Link es el índice. Éste se presenta como una tabla clara de contenidos que puede leerse de manera autónoma. Los contenidos están pensados por núcleos temáticos, y, dentro de cada uno de ellos, por las diferentes posibilidades de cada uno de esos temas.

El texto, con su carácter de antología, cuenta además con un pequeño diccionario de autores, donde se puede consultar la biografía de aquellos escritores cuyos textos literarios han sido reproducidos en el libro.

Al comenzar cada sección, el manual presenta indicaciones que guían a los lectores en su recorrido por el libro y que manifiestan los objetivos de escritura del enunciador; por ejemplo, en el inicio de cada unidad temática, el texto presenta una página con el siguiente título “Guía de uso del material de las Unidades Temáticas”. El lector puede guiarse por ella para saber cómo se presentarán los textos literarios (o los fragmentos de los mismos). Para presentar dichos textos se hace uso de imágenes de las páginas de los libros en los cuales éstos aparecen; el autor del manual aclara: “La imagen de cada página: sirve para no olvidar que los libros tienen, además del texto, otras indicaciones importantes (números de página, cabecales, etc.)” (1994: 2).

Un aporte importante de este manual es que, además del listado bibliográfico, presenta una bibliografía explicada en la cual sintetiza y recomienda libros de teoría literaria (por ejemplo de Barthes, de Auerbach). Sumado a esto, la indicación en el libro de la bibliografía utilizada para su elaboración, habla claramente de los amplios conocimientos del autor.

Los criterios vertidos por el autor del *Literator* en 1994 fueron cambiados por la editorial cuando en 1998 se llevó a cabo la publicación de un nuevo manual regido por criterios más mercantilistas. Se

lanza al mercado otro libro que presenta una perspectiva dogmática en cuanto a la imposición de sentidos estrictamente comerciales. Si bien las autoras del texto poseen una amplia trayectoria en el área de Lengua y Literatura, la ausencia de explicitación de la bibliografía consultada para la elaboración del manual evidencia, desde nuestra perspectiva, la primacía de un criterio de edición que no se ajusta específicamente a parámetros pedagógicos.

El libro presenta una paginación confusa, compuesta por el número de capítulo seguido por el número de página en lo que hace a ese capítulo. Así, un texto de más de 200 páginas está fraccionado en segmentos de 15 ó 20 páginas, cuyos números no serán consecutivos con las 15 ó 20 páginas del apartado anterior. Este tipo de organización reclama un lector avezado que pueda abstraer cuestiones sobre el formato de presentación de los textos, y no confundirse con los criterios, innovadores, de organización textual seleccionados. Creemos que es necesario primero trabajar con lo estatuido y luego con lo novedoso. Si el objetivo del texto es “adquirir una buena competencia comunicativa” tal y como aparece manifestado en la página 4 del libro, estimamos que este tipo de organización no colabora en el desarrollo de esa competencia, por el motivo ya expuesto: se debe conocer una norma para luego comprender que se la está subvirtiendo. Además, al presentarse los capítulos como objetos autónomos, legibles y comprensibles sin referencia a la totalidad del manual, se contribuye a la idea de fragmentación y se propicia una lectura no lineal, en la que el lector es invitado a navegar como si se tratara de una página web.

El índice que presenta el texto es claro, sus enunciados son temáticos y este paratexto realmente funciona como un orientador de la lectura. A diferencia de manual C que está impreso solamente en tinta negra y en papel común, el nuevo manual presenta una impresión más colorida y sobre un papel un poco más satinado, lo que, desde nuestro criterio, es un nuevo aspecto en el que la editorial ha privilegiado la presentación del objeto-libro para ser comercializado.

El texto presenta algunas notas al pie en algunas páginas. El destinatario de las mismas es variable: a veces es el alumno y otras es el docente. Por ejemplo: en la página 0.2 se lee en la nota al pie: “Si fuese necesario, consulten **Comunicación** en Apéndice Gramática y Pragmática” en tanto que en la página 1.10 se lee “Si el docente considera conveniente profundizar este contenido gramatical, pueden trabajar las proposiciones adversativas, causales y concesivas en Apéndice Gramática y Pragmática” (hemos respetado el uso de cursiva y de negrita del texto original para su transcripción).

No cuestionamos que el destinatario sea múltiple, pero en este punto nos preguntamos si dirigirse alternativamente al docente y a los alumnos en cierto sentido no homogeniza a los destinatarios, porque, de alguna manera, el manual estaría presuponiendo que el docente no tomará las mejores decisiones didácticas o que es tan novato en la información vertida en el texto como lo es el alumno.

Por último, al explorar el manual A podemos afirmar que es el ejemplo de mayor pobreza y desorganización. El índice se presenta como una tabla de contenidos vacía de significado. Títulos cargados de un criterio comercial, no pedagógico, intentan llamar la atención desde la metáfora. Nos preguntamos a qué destinatario está dirigido un contenido temático enunciado con las siguientes frases: “Caminos”, “Historias con chocolate”, “Los descubrimientos”, “Suelen volar en escoba” (pág. 3).

El texto se presenta muy colorido: hay ilustraciones, íconos, multiplicidad de recuadros en los

que se desarrollan contenidos y que están pintados con diferentes colores, o recuadros en los que se presenta la información organizada gráficamente. Además, el papel es de alto brillo, por lo que impacta visualmente pero dificulta la lectura. Sin duda, una vez más, el criterio comercial prima sobre el criterio pedagógico. Este manual es una muestra de la gran cantidad de libros que, desde lo paratextual, han buscado “aggiornarse” a los tiempos que corren presentando una diagramación que se asemeja a las páginas web. Esta decisión pareciera descansar en la siguiente premisa: “partir de los intereses de los alumnos” (se supone que estos intereses son leer páginas web). Esta diagramación “llamativa” por momentos termina siendo caótica y contribuye a la sensación de fragmentación, pues se pasa de un tema a otro intentando brindar simultáneamente información diferente (y no siempre relacionada).

En síntesis, esta decisión paratextual y organizativa lejos de ser sólo un elemento atractivo sin implicancias didácticas, condiciona un tipo de lectura. El docente que elige este manual debe considerar que para “moverse estratégicamente” por estos libros los lectores o deben poseer una amplia competencia para reconstruir la lógica ausente en el manual o deben realizar un “surfeo” a la manera de la lectura del hipertexto (Soubrié, 2001). Pero ¿podemos pensar en propiciar este tipo de lectura cuando todavía los alumnos evidencian graves falencias en la lectura lineal?

Las consignas de lectura y escritura: ¿qué competencias desarrollar?

Si tenemos en cuenta que vamos a analizar las consignas de trabajo presentes en los manuales del corpus, consideramos esencial realizar algunas consideraciones previas.

Por una parte, explicitaremos que entendemos tanto a la lectura como a la escritura como procesos cognitivos relacionados. Sin embargo, la naturaleza de esta relación es un punto conflictivo todavía. Uno de los modelos -propuesto por Eisterhold (1991 citado por Parodi Sweis, 2010)- es el bidireccional; quizás sea este el más completo y complejo. En dicho modelo se presentan a la lectura y a la escritura como dos procesos interactivos y constructivos, pero a la vez interdependientes. Es decir, cada práctica constituye una constelación de procesos interrelacionados pero ambas utilizan un sustrato de conocimiento común. Además, entre ambos dominios existen múltiples relaciones y el tipo de relación puede cambiar mientras el sujeto se desarrolla e incorpora nuevos conocimientos.

Sin embargo, desde un punto de vista de la investigación didáctica, Gremiger (1999: 275) sostiene:

La lectura y la escritura en las prácticas escolares mantienen un marcado distanciamiento, como si no se percibieran las relaciones e interacciones que necesariamente se dan entre ambas. Es preciso tener clara consciencia de la mayor o menor presencia de una u otra habilidad en las prácticas escolares, para aprovechar didácticamente los beneficios de la relación e interacción que se dan entre ellas.

Por otra parte, recuperamos los aportes que Alvarado (2001) realiza sobre las consignas de escritura. La autora le otorga una importancia central a la evaluación del problema retórico por parte del productor textual. Si consideramos a la escritura como un proceso cognitivo, en el entorno de la tarea (el tema sobre el que se va a escribir, las restricciones del tiempo o espacio, el destinatario) se sitúan

los datos necesarios para resolver el problema retórico, escribiendo. Es por ello que desde un punto de vista didáctico, las consignas deben estar formuladas adecuadamente: si son ambiguas, muy generales o incompletas, no circunscriben correctamente el problema que el alumno debe resolver escribiendo. En palabras de la autora:

es que una consigna bien formulada no cierra, abre. Al acotar permite que la imaginación se canalice y se concentre en una dirección, potenciando sus efectos. Siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada (Alvarado, 2001: 39)

Por último, si tenemos en cuenta los supuestos epistemológicos a la base del enfoque comunicativo- funcional analizaremos si las consignas de lectura y escritura propician un proceso de enseñanza y aprendizaje constructivista y si posibilitan desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos.

Cabe aclarar que hemos realizado una selección aleatoria de algunos capítulos de cada uno de los manuales para esta comunicación como muestra para la indagación. En este aspecto del análisis se profundizan las diferencias entre los tres manuales seleccionados.

Por una parte, en relación con todas las consignas en general tanto en C como en A notamos que están dirigidas sólo al alumno. En cambio, en el B vemos que busca interactuar a través de las consignas tanto con los alumnos como con los docentes, pero en ocasiones sin presentar enunciados que aclaren el paso de un sujeto a otro. Esto nos haría pensar en que se presupone un lector- docente necesitado de una guía por parte de los expertos.

Por otra parte, al analizar las consignas de lectura en particular debemos aclarar que el manual C, como busca desarrollar la competencia literaria, propone en mayor medida preguntas que exigen la comprensión e interpretación de los textos leídos, es decir, consignas de lectura. Al estudiarlas, notamos que *siempre* exigen un movimiento complejo por parte del lector puesto que lo llevan a inferir, comparar, relacionar, extrapolar, reconocer procedimientos textuales, efectos de sentido, posturas de un autor, etc.

Por su parte, el manual B también propone un lector activo, que construya significado a partir de esas consignas, pero en este caso constituyen una propuesta más completa. En primer lugar, porque buscan que el lector establezca relaciones entre la lectura y la escritura. En segundo lugar, si bien se direccionan hacia ambos sujetos del proceso, posiciona al docente en el rol de guía y acompañante del proceso de lectura de su alumno.

El manual A, en cambio, presenta mayoritariamente consignas que le exigen al lector que identifique, reconozca y establezca relaciones muy simples, todas operaciones cognitivas sencillas. Es decir, estas propuestas de trabajo que plantea el libro se dirigen a un lector cuya única actividad sea reconocer y “extraer” el sentido “del texto”.

Por último, puntualmente con respecto a las consignas de escritura podemos diferenciar claramente a los tres manuales. Mientras que el texto C propone un solo tipo de consignas: las de escritura de invención, utilizadas para relacionar la comprensión e interpretación de textos literarios con la producción textual; los textos A y B, quizás buscando desarrollar la competencia comunicativa del alumno, proponen diversos trabajos de producción. Sin embargo, se pueden destacar diferencias sumamente significativas entre el manual A y el B. En el manual A la mayor cantidad de consignas apelan a activida-

des que les exigen sólo reconocer, completar espacios y/o unir con flechas y cuando se proponen otras de producción textual subyace a ellas un modelo de escritura lineal y sólo en un caso se guía al alumno para producir, pero de manera lineal.

En el manual *B*, en cambio, se proponen secuencias de consignas en las cuales se va guiando paulatinamente al lector para que lea y produzca su texto de manera recursiva e interactiva. Es destacable este aspecto y totalmente acorde con las necesidades didácticas para formar escritores competentes.

Conclusión

Muchos autores han realizado un recorrido histórico para poder recuperar las prácticas de la lectura y la escritura que se han dado a lo largo del devenir de nuestra disciplina en el contexto escolar.

Hacer un poco de historia nos permite repensarnos: ¿qué lugar ocupaban los manuales escolares en la enseñanza y qué lugar ocupan hoy? Es necesario destacar que será el docente quien deberá decidir cuál es el rol de esos materiales curriculares. Si hace uso o abuso. Sólo él sabrá si se convierte en un operario que hace funcionar la “maquinaria” del manual o si, apoyándose en ellos cuando lo necesite, propone instancias en las que el alumno construya progresivamente su conocimiento, a partir de textos explicativos ordenados y coherentes que no se conviertan en obstáculos de su aprendizaje.

Notas

¹ Este artículo ya ha sido entregado para su publicación en la revista digital “La Letra Inversa”, del Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de Villa Mercedes, Pcia. de San Luis.

Bibliografía

Aira, C. (2001). *El ensayo y su tema*. Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, 9, 10-15.

Alvarado, M (1994). *Paratexto*. Enciclopedia Semiológica. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Bs As.

Alvarado, M (2001). “Enfoques en la enseñanza de la escritura”. En Alvarado, M. (coord.). *Entre líneas: teorías y enfoques en la escritura, la gramática y la literatura* (pp 13- 50). Buenos Aires: Manantial.

Borre Jhonsen, E (1996). *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares- Corredor.

Cortés, M (2001). “Los textos, marcos teóricos y prácticas de la enseñanza”. En Alvarado, M. (coord.). *Entre líneas:*

teorías y enfoques en la escritura, la gramática y la literatura (pp 113- 144). Buenos Aires: Manantial.

Eco, U. (1979) Lector in fabula. Barcelona: Lumen.

Glowinski, M. (1993). Los géneros literarios. En Angenot, M. y otros (Eds.). Teoría literaria. (pp. 93-109). México: Siglo Veintiuno Editores.

Gremiger, C. (1999). Interacción entre lectura y escritura en el tratamiento de la información. Cronía. Sociedad, educación y aprendizaje, 3 (1), 271282.

Link, D. (2003). Cómo se lee y otras intervenciones críticas. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

María, P. (2000). "Tipos discursivos en manuales escolares". Trabajo presentado en VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, realizado en la UNMP, publicado en actas.

Parodi Sweis, G (1993). Cap 4. Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos: una aproximación psicolingüística. Chile. Disponible en http://www.postgradolinguistica.ucv.cl/pr_curriculum_pub_cap.php?did=220

Soubrié, T (2001). "Apprendre a lire grace a l'hipertexto" disponible en <http://www.marges.lingustiques.free.fr/theses/theses3.htm> (última consulta: mayo 2010).

El desafío de leer textos líricos en la escuela

Lilia Exeni y Claudia Patricia Freddolino

Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca

Leer de por sí, leer en general, no es una actividad sencilla ni pasiva. Leer literatura mucho menos. Los rasgos (...) inherentes al discurso literario hacen que su lectura plantee dificultades, que ponga mayores o menores complicaciones, por tratarse de un trabajo con y sobre la lengua usada en transgresión de las normas y en busca de desautomatización. Hauy, 2008: 184.

La cita precedente nos pareció oportuna para iniciar este trabajo que tiene por objetivos dar cuenta de las dificultades con las que se encuentran alumnos y docentes al momento de leer textos líricos en la escuela y, al mismo tiempo, proponer estrategias que permitan el acercamiento a estos textos.

A partir de los supuestos inconvenientes vinculados con la lectura de textos líricos en la escuela, se diseñó un trabajo de campo que consistió en la aplicación de encuestas a docentes y alumnos de establecimientos educativos de nivel secundario de San Fernando del Valle de Catamarca. Los resultados obtenidos nos permitieron corroborar que la dificultad principal es superar la barrera del lenguaje poético ya que impide el “acercamiento”^{*} y, en consecuencia, la elección de estos tipos de textos.

La encuesta se aplicó a docentes y alumnos de primer y segundo año de la escuela secundaria de ámbito estatal y municipal. Consistió en diez preguntas, cuatro de las cuales apuntaron específicamente a la lectura de textos líricos y a las dificultades que representa trabajar en el aula con este género, tanto para los docentes como para sus alumnos. Algunas de las preguntas realizadas a los docentes fueron las siguientes:

- 1- ¿Qué tipos de textos literarios prefiere para trabajar con sus alumnos? (Puede señalar más de una opción): a) Cuentos, b) Novelas, c) Poesías, d) Teatro, e) Ensayo.
- 2- ¿Qué textos literarios del ítem anterior le presentan mayor dificultad para el trabajo con sus alumnos? Señale en orden de prioridad: a) Cuentos, b) Novelas, c) Poesías, d) Teatro, e) Ensayo.
- 3- Indique cuáles son las dificultades más frecuentes para abordar estos textos.
- 4- ¿Qué estrategias utiliza con sus alumnos para enseñar poesía?

Coincidimos con Hauy (2008) en que leer literatura presupone competencias específicas. Más aún si de poesía se trata, por cuanto exige mecanismos diferentes para su lectura fundamentalmente

porque el lenguaje poético es diferente.

En sus reflexiones sobre la lírica, Octavio Paz (1993:10-11) sostiene que el lenguaje del poema se desvía de su fin natural que es la comunicación. Afirma que la linealidad que lo caracteriza se tuerce, vuelve sobre sus pasos, serpea: la línea recta cesa de ser el arquetipo a favor del círculo y la espiral. Las palabras, según Paz, no dicen las mismas cosas que en la prosa porque el poema no aspira a decir sino a ser: “La poesía pone entre paréntesis a la comunicación”. Lo propio de la poesía consiste en ser una continua creación y de este modo conduce al lector hacia posibilidades extremas e inexploradas. En este sentido, la poesía, como todo texto literario, es siempre una obra inacabada, dispuesta a ser completada y resignificada por un lector que termine haciendo suyo lo leído de modo personal. Este lector trasladará la experiencia del poeta a su contexto y a su cosmovisión del mundo. La lectura le habrá servido para hacer otro texto: el suyo. En palabras de Barthes (1970) el lector volverá a escribir el texto a partir de su propia lectura; así, todo texto nuevo se impregna de una sombra nueva, una propia ideología.

Es en este contexto donde nace una suerte de *complicidad* entre el escritor y el lector y surge una “sociedad secreta” (Paz, 1993: 69). El poema es creación original y única, pero también es lectura y recitación: *participación*. Paz también reflexiona que el poeta crea el poema; el pueblo, al recitarlo, lo recrea. Entonces, poeta y lector, aunque constituyan entidades diferentes, son dos momentos de una misma realidad. Es muy posible que el lector –explica- no comprenda enteramente lo que dice el poema pues, tal vez, fue escrito en otra época y en otro entorno sociocultural. Pero si la *comunidad poética* se consuma, si el poema guarda aún intactos sus poderes de revelación y si el lector, mediante la lectura crítica devela la verdadera intención, se producirá una recreación del sentido primario dado por el poeta.

Los resultados obtenidos de las encuestas nos permitieron corroborar la presunción inicial relacionada con la dificultad con la que se encuentra el docente al momento del abordaje del género lírico en el aula.

Los docentes respondieron, al primero de los ítems aquí señalados, que prefieren trabajar con cuentos en primer lugar, y novela y teatro, en segundo y tercer lugar. A la poesía le asignan una cuarta ubicación, mientras que el ensayo es el texto menos preferido. En cambio, poesía y ensayo aparecen como los textos que presentan mayores inconvenientes para su enseñanza.

Cuando se les solicitó que dieran cuenta de las dificultades, respondieron, mayoritariamente, que las mismas son: “la comprensión del lenguaje”, “la estructura”, “el reconocimiento del emisor del texto poético” y “la falta de identificación del alumno con el texto y su contexto”.

El último punto que tomamos para los fines específicos de esta comunicación (¿Qué estrategias utiliza con sus alumnos para enseñar poesía?) se sustenta en las estrategias aplicadas para el aprendizaje del texto poético. Las respuestas, en general, son coincidentes en cuanto a la utilización de una guía de trabajo que contiene: biografía del autor, búsqueda de significados, reconocimiento de la estructura y la métrica e identificación de las figuras literarias básicas: imágenes, metáforas y comparaciones.

Con estas actividades, el docente intenta cumplir con la prescripción curricular, pero consideramos que la enseñanza del texto lírico no se agota con el desarrollo de esta guía; por esta razón, sugerimos actividades complementarias a las ya mencionadas con el fin de posibilitar que los alumnos

realicen otros acercamientos a la poesía.

La participación del lector en el texto lírico

La idea de comunión, de participación del lector y texto propuesta por Octavio Paz, también está presente en los aportes teóricos de Víctor G. Zonana (2008: 33-66) a través de la noción de “pacto”. Explica que se concibe la lírica como un “pacto discursivo” y especifica que esta categoría es más amplia que la de “género”, ya que permite dar cuenta de textos como la novela lírica y señala que todo pacto discursivo determina un marco comunicativo que establece las condiciones para hacer comunicable un contenido. Siguiendo a Zonana, en función del pacto, el lector reconoce el universo semiótico del texto y pone en relación los signos que lo constituyen con el fin de alcanzar una totalidad de sentido en torno a un tema.

Consideramos que con estrategias de estas características, el lector podrá superar la barrera que le impide penetrar en el universo del texto mediante la comprensión del lenguaje. Asimismo, el pacto discursivo establece un *acuerdo* entre el escritor y el lector en cuanto a intenciones en función de experiencias y se construyen sobre la base de *contratos implícitos*.

Zonana distingue tres pactos en la literatura occidental: el fabulante, el crítico y el lírico, centrado - este último - sobre la dimensión de un sujeto corporal en el mundo y su universo afectivo que se formaliza de manera predominante pero no exclusiva en la poesía. La reflexión y la acción de los sujetos (que habitan un espacio, que se relacionan con otros) se hallan así “compenetradas” con el universo de lo afectivo.

Para comprobar los supuestos iniciales que motivaron este trabajo, sugerimos a los docentes incorporar en su práctica áulica la poesía “El país de la ternura”.** Para llevar a cabo la actividad se organizó un taller de lectura y, luego del desarrollo de los ítems dados por la profesora del curso, se propuso a los alumnos, en primer lugar darle un nombre a cada estrofa, colocarle un sabor y un color que les sugiera el texto con el objetivo de que ellos puedan expresar una particular visión de ese mundo poético. El resultado obtenido posibilitó a los estudiantes descubrir que el texto leído transmite sentimientos y sensaciones que también son experimentados por ellos.

A continuación, se les pidió que agreguen otros adjetivos adecuados a los sustantivos presentes en el texto (“ternura”, “país”, “cerros”, “frutas”) con el propósito de que logren asociar estos términos con sus saberes, conocimientos y percepciones del mundo.

La estrategia continuó desarrollándose con la sugerencia de que organicen campos semánticos con las palabras que se relacionan por su connotación.

Los alumnos asociaron: “ternura” con “dulce”, “dulzura”, “miel”, “celeste”, “amarillo”, “frutas” y, “cerros”, con “pájaros”, “grillos”, “abejas”, “flores”, “frutas”. Otros chicos relacionaron “país” con “cerros”, “caminos”, “llanos”, “pobres”, “ricos”, “cosechan”, “maíz”, “trigo”.

El reconocimiento de términos asociados dio lugar a que el lector interpele a la poesía y reoriente su posición cultural en el texto que reescribe y resignifica a partir de cada nueva lectura.

El pacto que se produce en ese diálogo lleva a cada alumno a la escritura de un nuevo texto y propicia las condiciones para que ese lector se posicione como productor de su propio texto.

A partir de allí se les propuso que elijan la opción que más les guste para escribir:

- a) Una carta dirigida a un amigo que vive en otro país, en la que describa cómo es su país.
- b) Una poesía que refleje cómo sería su país ideal para vivir.

De estas producciones rescatamos algunos fragmentos como ejemplos:

“El país en el que yo vivo es el último de América del Sur, tiene hermosos paisajes, con nieve, con montañas, con inmensos mares. Hay mucha gente, como también muchos piquetes”.

“Mi tierra es hermosa hay mucha gente buena, aunque a veces la inseguridad no te deja disfrutar como uno quisiera vivir, confiamos que si todos colaboramos podemos ser mejores”

“Yo quiero un mundo mejor

Donde haya trabajo y reine el amor

Yo quiero crecer en un mundo mejor

Sin injusticias y sin tanto dolor”

La experiencia didáctica nos permite afirmar, junto a Zonana, que su estudio contribuye a reconsiderar la disposición del sujeto con “el mundo, los otros y lo otro” y prepara al lector, mediante un recorrido de “configuración interpretativa”, para que reconozca tales disposiciones afectivas. Este recorrido, siempre abierto, se realizará cada vez que se lea el poema.

Volvemos a la concepción de que la lectura no agota la experiencia del poema sino que ésta se renueva cada vez que el lector se apropia de la obra, cada vez que la *reescribe* a partir de nuevas lecturas; pues él es concebido no sólo como un mero consumidor, sino como un productor de sentidos capaz de imprimirle su propia visión crítica, sus propias vivencias.

La lectura toma un camino dentro de las infinitas posibilidades pues, de antemano el lector, frente al texto lírico, sabe que debe sortear las dificultades inherentes al lenguaje poético para aprehender el mensaje implícito.

La literatura de por sí, como dice Haüy (2008: 182) opone diversos niveles de dificultad al lector, lo desafía con la opacidad de su forma expresiva, en contraste con la relativa transparencia de otros tipos textuales. El discurso opaco que es la literatura, requiere fuerte intervención del lector sin la cual no es posible un verdadero proceso de recepción del texto.

Finalmente, debemos reflexionar sobre las prácticas pedagógicas vinculadas con la enseñanza del texto poético, pues éste, como los demás géneros literarios refleja la cultura a la que pertenece y su

particular lenguaje comunica una peculiar visión del mundo a la vez que genera nuevos sentidos.

Notas

* Este término ha sido tomado en forma literal de las encuestas y lo entendemos con el significado de “apropiación” del texto por parte del alumno

** Del libro...y ella dice *Malela* (1982) de la escritora catamarqueña María Emilia Azar (1918 – 2009)

Bibliografía

Aristóteles (1985) Poética, Buenos Aires, Leviatán.

Azar, María Emilia (2000) Antología Poética, Catamarca, Sarquis.

Barthes, Roland (1970) S/Z, Buenos Aires, Siglo XXI.

(1994) El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura, Barcelona, Paidós.

Hauy, María Elena (2009) Leer literatura. Trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela, Brujas, Córdoba

(2008) Lecturas inagotables. Indagaciones sobre las prácticas de lectura literaria en el ámbito educativo. En Signo&Seña. Revista del Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, número 19, pp 179-195.

Paz, Octavio (1972) El arco y la lira, Barcelona, Seix Barral.

(1996) La llama doble. Amor y erotismo, Barcelona, Seix Barral.

Petit, Michèle (2001) Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México, Fondo de Cultura Económica.

Zonana, Victor Gustavo (2008) La conformación subjetiva en el poema: variables, niveles y perspectivas de análisis. En Signo&Seña, Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Número 19, pp 33-66.

Leer y escribir para aprender o cómo se lee y escribe en el aula de la escuela secundaria

Romina García

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata

La problemática más resonante que plantean los docentes de todos los niveles respecto del rendimiento intelectual de los alumnos gira en torno a las dificultades que presentan para la comprensión lectora y la producción escrita. Estas dificultades constituyen un obstáculo muy difícil de superar en la medida en que se trata de habilidades básicas que permiten la construcción y producción de conocimiento en las diferentes disciplinas. Por otra parte, los propios estudiantes entienden éste como un problema a la hora de aprobar determinadas materias y se sienten inseguros para iniciar estudios superiores

Dado este marco, nos preguntamos cómo se lee y escribe en el aula del nivel secundario, de qué manera intervienen los procesos de lectura y escritura en la construcción de conocimiento, qué distancia hay entre lo que se dice que se hace y lo que se hace efectivamente, o también, qué distancia hay entre lo que se pretende lograr y las estrategias que se eligen para llegar a ese objetivo.

Nos interesa la enseñanza de la lectura y la escritura en áreas de estudio como Ciencias Naturales o Ciencias Sociales en la medida en que —consideramos— esta tarea no es de competencia exclusiva del área de Lengua en tanto y en cuanto sabemos que no puede aprenderse una disciplina desligada de las formas discursivas que le son propias (Alvarado, 2001; Carlino, 2005).

Sin embargo, observamos que si bien los nuevos enfoques en la enseñanza de dichas áreas sostienen la intención de brindarles a los alumnos “herramientas” para construir conocimientos, la clase sigue siendo expositiva y en la práctica se sigue priorizando la enseñanza de conceptos mientras que las “herramientas” para aprender... se dan por aprendidas (o se sostiene la queja acerca de que no se aprendieron).

Algunas escenas cotidianas

Partiremos del análisis de algunas representaciones que los docentes suelen tener acerca de estas cuestiones e intentaremos ver de qué manera inciden en la configuración de su rol docente y en el desarrollo de estrategias de enseñanza. Para ello, analizaremos algunas escenas escolares paradigmáticas.

Escena 1:

Fracaso masivo en una evaluación de Historia en primer año de polimodal. Los alumnos dicen haber estudiado pero no pudieron resolver la consigna. “Es que el profesor es muy exigente”, dicen. “Y hace las pruebas muy difíciles. Te hace pensar y eso me cuesta.” La consigna de la evaluación consiste en dar una lista de cinco acontecimientos históricos importantes que se han abordado en la unidad estudiada. El profesor pide a los alumnos que escriban un texto en el que establezcan relaciones entre esos hechos. El problema es que -si bien es cierto que el docente explicó esos acontecimientos, y es muy probable que también haya establecido relaciones entre ellos en sus explicaciones- los alumnos nunca lo hicieron antes de ese momento. Una cosa es escuchar la explicación; otra, leer un texto en el que se analizan esas vinculaciones históricas; y otra muy diferente es escribir un texto propio desarrollando esas ideas. Eso implica un nivel de abstracción y un trabajo textual que exceden las posibilidades concretas de los estudiantes para hacerlo por primera vez, en una situación de examen, en un tiempo limitado como una hora de clase, sin posibilidad de revisar la bibliografía ni de hacer consultas que orienten el proceso de elaboración. Sin duda, se trata de una tarea sumamente enriquecedora, pero el contexto y el modo de implementación no son adecuados para que resulte una auténtica situación de aprendizaje. Por otra parte, la única devolución que se hace de semejante esfuerzo es una nota numérica y una advertencia de parte del docente para que “estudien más” la próxima vez.

Escena 2:

Clase de Ciencias Naturales. Comienza una nueva unidad, la primera del año en un primer año de secundaria básica. El profesor solicita a sus alumnos la lectura completa de un capítulo del manual (que es, significativamente, uno de los últimos del libro) y la resolución de la totalidad de actividades que allí se presentan. Las consignas –cerca de diez ítems– suponen la elaboración de mapas conceptuales, esquemas gráficos de diferentes tipos de sistemas y cuadros comparativos. Además, incluyen la lectura de fórmulas químicas que explican la fotosíntesis y la respiración celular. El profesor, sin dar indicaciones previas, pide a sus alumnos que las resuelvan y les dice que él va a explicar lo que no hayan entendido en el momento de realizar la puesta en común. El problema es que estos niños de 11 y 12 años, no sólo se enfrentan por primera vez con un manual para “secundario” sino que desconocen cómo se hace un mapa conceptual o un cuadro comparativo. A esto se agrega el hecho de que las fórmulas químicas les resultan ilegibles en la medida en que no están familiarizados con el concepto de “átomo” ni de “molécula”, ni mucho menos con su forma de notación.

Queda claro que este docente pretende que sus estudiantes se desenvuelvan de manera autónoma. Pero para ello, una vez más, es preciso acompañarlos, andamiar la tarea. No se puede pedir que sean autónomos si no se les enseña cómo serlo. En primer lugar, hay que saber que en un libro de texto, cada capítulo supone la lectura de los anteriores. Entonces, si bien es cierto que el docente no está obligado a seguir el orden del manual, deberá tener en cuenta que, para comenzar por uno de los últimos

capítulos, tendrá que trabajar en la reposición de los supuestos de los que parte ese capítulo en relación con el tipo de lector al que está dirigido.

En segundo lugar, es fundamental la actualización de conocimientos previos de todos los órdenes, tanto los conceptuales como los que implican un saber hacer: las técnicas de procesamiento de la información que se solicitan se dan por sabidas pero nunca se enseñan. El trabajo con fuentes bibliográficas y la propuesta de este tipo de actividades es, sin duda, clave en el proceso de aprendizaje, pero la explicación del profesor, el monitoreo constante y el trabajo sobre la zona de desarrollo próximo, son cuestiones ineludibles en la práctica docente. Si no, el resultado es la frustración, la sensación de fracaso: los alumnos no pudieron hacer bien las actividades, las llevaron incompletas o las hicieron de manera superficial. Toda la riqueza potencial que tenían esas consignas se desaprovechó.

Tanto estas escenas como algunos “clichés” del discurso docente dan pautas para analizar las representaciones implícitas acerca de la lectura y la escritura. En primer lugar, vemos que se consideran características inmodificables en la medida en que se las concibe como prácticas que deberían estar “ya adquiridas” en los niveles educativos previos o, en todo caso, cuya enseñanza correspondería al área de Lengua.

A menudo, los docentes de materias vinculadas a las ciencias exactas o naturales, suelen decir que en su área no se escribe ni se lee “mucho”. Sin embargo, podemos ver el lugar central que ocupan esas prácticas cuando se resuelven guías, se elaboran informes, se toman apuntes de la clase y evaluaciones escritas. La escritura es, en el “sentido común” de los docentes, un medio por el cual el alumno debe dar cuenta de lo que sabe. Y la lectura, un mecanismo por el cual se obtiene información de un texto. En la medida en que no se abordan la lectura y escritura desde su especificidad, se las concibe como “transparentes”; no se problematiza, entonces, su dimensión formadora y transformadora de conocimiento. Tampoco se tienen en cuenta las dificultades vinculadas al problema retórico (Hayes y Flower, 1996) como dificultades inherentes al proceso de aprendizaje.

Suele predominar en muchos casos la representación de la escritura asociada a la “inspiración” o concebida como un don innato y, por lo tanto, “inenseñable e inaprendible” (Finocchio, A. 2009). De la misma manera, cuando se habla de promover la lectura, se suele pensar automáticamente en el acto de leer, solitario y privado, de literatura o de “libros”, pasando por alto el hecho de que la lectura es, también, una práctica social y una actividad indisolublemente ligada al acto de aprender. Por otra parte, cuando se refieren a las dificultades inherentes a estas prácticas, se las limita a la ortografía y puntuación o a cuestiones de vocabulario.

En tanto no hay un trabajo en proceso sobre la lectura y la escritura, la evaluación se concibe como una instancia de acreditación en la cual el estudiante debe demostrar haber adquirido determinados “contenidos”. En este marco, la situación de examen suele ser la única en la que el docente se enfrenta con las dificultades de los alumnos, que son sistematizadas en función de una jerarquía de logros planteados a priori y de manera arbitrariamente homogénea.

Leer y escribir para aprender

La escritura es una herramienta intelectual que, según Maite Alvarado (2003: 1), “promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso”. En la medida que materializa y le da permanencia al discurso, permite que el escritor evalúe su propio texto desde una perspectiva cercana a la de un lector externo. Así, se da lugar a la revisión crítica de las propias ideas y su transformación. Es el enfoque cognitivista de autores como Scardamalia y Bereiter (1992) el que sostiene la concepción de la lectura y la escritura como formas de procesamiento de la información que promueven y transforman el conocimiento. En este marco, John Hayes y Linda Flower (1996) conciben la escritura como un conjunto de múltiples procesos recursivos que debe organizar el escritor a fin de resolver el “problema retórico”, un desafío de orden cognitivo que desarrolla la metacognición, la creatividad y el pensamiento crítico.

En relación con la lectura, sumamos los aportes de Goodman (1994) quien, desde la psicolingüística, define la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto en el que intervienen variables tanto referidas a las características del lector -capacidades, propósito con el que se lee, cultura, conocimiento previo acerca del tema, manejo lingüístico y actitud- como características del propio texto -forma gráfica, lenguaje, estructuras semánticas, recursos cohesivos. En ese proceso cíclico y recursivo, el lector desarrolla una serie de estrategias destinadas a obtener sentido del texto. Aprender a leer es, entonces, adquirir habilidad para el desarrollo y empleo de estas estrategias. Tal cosa sólo puede lograrse, según Goodman, a partir de la utilización funcional de la lectura.

A esto se agrega el aporte de L. Lotito (2009), quien se detiene en la necesaria articulación entre lectura y escritura en el proceso de apropiación del conocimiento. Además, en la medida en que la lectura es una práctica, requiere continuidad y complejización. Con estos fundamentos, Lotito señala la necesidad de plantear la enseñanza de la lectura como eje organizativo de la propuesta escolar.

Según Alvarado y Yeannoteguy (2000), en el proceso de la comunicación escrita intervienen no sólo el código lingüístico sino también otros conocimientos de orden sociocultural, ideológico y retórico, lo que implicaría una necesaria articulación de dimensiones en el diseño de cualquier didáctica específica, y demostraría que es indispensable el abordaje de cada área de conocimiento a partir de la enseñanza de las formas discursivas que le son propias.

Ahora bien, si se piensa la enseñanza de la lectura y la escritura en esta línea, es indispensable revisar críticamente las concepciones y los usos actuales de la evaluación. Enseñar una disciplina atendiendo a los procesos de lectura y escritura que le son propios supone pensar el aprendizaje como un proceso que requiere un docente atento al desarrollo gradual y progresivo de habilidades -no sólo de conceptos-, y a los diferentes ritmos y posibilidades de los estudiantes. La evaluación debe pensarse, entonces, siguiendo a S. Finocchio (2009), como una práctica recursiva que retroalimenta la enseñanza y no como una mera instancia de acreditación de conocimientos.

El rol del docente

Entendemos que trabajar desde una didáctica que se estructure tomando como punto de anclaje estas habilidades supone un cambio radical en algunas prácticas demasiado arraigadas tanto en el funcionamiento organizativo-administrativo de la escuela como en la configuración social del rol docente.

Acordamos con Andrea Brito (2003) cuando sostiene: “las prácticas escolares no parecen permeables a la gran cantidad de palabras autorizadas acerca de la enseñanza de la lectura y de la escritura” y uno de los factores que incide en este fenómeno es que, en los discursos educativos, “las prácticas pedagógicas son invocadas pero están ausentes; estos discursos designan una realidad escolar supuestamente conocida pero no descripta y, en este marco, los ‘haceres ordinarios’ de la práctica escolar permanecen impensados” (2).

Si el “saber enseñar” es inherente a la tarea del docente, nos preguntamos, entonces, por qué resulta tan difícil la auténtica innovación en las prácticas de enseñanza escolar, por qué esa tendencia conservadora a repetir modelos arcaicos aún a sabiendas de que no dan los resultados esperados.

En este sentido, resulta muy interesante el análisis que hace Sandra Ziegler (2003) acerca del modo como los docentes suelen leer los documentos curriculares. Su investigación se centra en la reforma educativa impulsada en Argentina en los años 90 por la Ley Federal de Educación. Ella identifica dos modos de leer los documentos que el ministerio preparaba para los docentes: mientras un grupo admite la coexistencia de diferentes posiciones y desplaza las ideas preconcebidas para constituir nuevos pareceres que no exigen, sin embargo, homologación entre sus concepciones y las de los textos, otro grupo de docentes-lectores resignifica los contenidos de los documentos en función de sus propias nociones previas. Esto es, subsumen los mensajes de los materiales a sus propias ideas internalizadas y los leen en clave de continuidad. “Dado que estos materiales no abundan en prescripciones directas en cuanto a las prácticas áulicas, estos docentes refuerzan su argumento acerca de la continuidad entre los documentos y las propuestas vigentes.” (2003: 665)

Así, según Ziegler, muchos docentes interpretaron la reforma “como un cambio en los formatos de presentación de la planificación de la enseñanza o de la terminología para referirse a la tarea” (2003: 665).

Ziegler explica esta actitud como una “táctica”, es decir, una conducta de resistencia en respuesta a la “estrategia” del estado. Pero también la relaciona con la separación entre el diseño y la ejecución del currículum. Observa que si bien desde el currículum se presentan nuevas teorías, persisten las viejas prácticas debido a la existencia de “metáforas previas”, imágenes de fuerte presencia que neutralizan lo nuevo. Estas imágenes previas o “metáforas” están relacionadas con concepciones de fuerte raigambre cultural en torno a la identidad docente, y lo que éste hace en el aula. De este modo, señala: “La tendencia a la conservación de las metáforas previas y la estabilidad de la gramática de la escuela constituyen límites que acotan la posibilidad de generar cambios en las instituciones y en sus actores.” (2003: 672)

Eduardo Remedi, por su parte, se pregunta por la forma como se ha construido la identidad docente en México en las últimas décadas y propone algunas conclusiones que pueden ser interesantes

para el planteo que nos ocupa. Ser profesor, según Remedi, responde más a una demanda rápida del mercado de trabajo que a una decisión meditada. Tiene que ver más con la asignación de una función que con una formación disciplinar que potencialice la relación investigación y docencia.

La docencia es, para este investigador, una profesión de escasa identidad. En el ámbito escolar hay fuertes relaciones de control y dependencia. El rol del profesor se concibe en términos mensurables y aplicables a cualquier sujeto y escuela, a pesar de los diferentes niveles de acción educativa. Sus funciones se entienden, con frecuencia, fijas y objetivamente dadas y, en contrapartida, se observa una débil reivindicación de la autonomía profesional.

Por otra parte, señala que frente al escaso impacto que las nuevas tecnologías de la educación tuvieron en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, a finales de la década de los setenta comienza a tener preponderancia un discurso sostenido por muchos pedagogos que pone énfasis en el contenido de enseñanza como factor definitorio en la acción que desarrolla el docente. El acento se desplazó, así, del método al contenido como elemento central y eje estructurante de la acción didáctica.

En esta propuesta se sostendrá que es la relación (posesión y dominio) sobre el contenido la que marca y define los factores didácticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (5)

Según el autor, entonces,

El «conocimiento» no sólo aparece en la función que la propuesta lo coloca, como arbitrario cultural impuesto, sino que a su vez se olvida el papel que juega al configurar las formas en que las personas se representan a sí mismas y a las demás; se ignoran así las importantes relaciones que se articulan en los procesos de instrucción y aprendizaje entre el conocimiento, el contexto y las subjetividades de los actores involucrados. (6)

Precisamente eso que se ignora haciendo eje en el “conocimiento” como contenido impuesto, es lo que se reinstala cuando se trabaja haciendo pie en las prácticas de lectura y escritura. Dicha tarea implica conocer y acompañar a los alumnos en el proceso de construcción y apropiación del conocimiento y, relacionado con eso, requiere una nueva concepción de la evaluación. Supone, también, una actitud abierta a la diversidad entendida ésta como atención a las diferencias individuales, no en términos de déficit sino como formas de igualdad más complejas, dinámicas y plurales (Dussel, 2004) que se sostengan en la confianza y el acompañamiento en el camino hacia un pensamiento autónomo, crítico y creativo.

La pregunta inicial que formulamos tiene que ver con las prácticas escolares, con lo que se hace efectivamente en el aula con la lectura y la escritura; qué lugar ocupa la enseñanza de estas habilidades fuera de la clase de Lengua. Intentamos bucear en el “sentido común”, en los “saberes ordinarios”, implícitos que orientan la tarea de los docentes. Y nos encontramos con prácticas que van por caminos diferentes de lo que se plantea en los discursos sobre esas mismas prácticas, que van en sentido contrario respecto de los logros que se pretenden de los estudiantes. Nos encontramos, incluso, con prácticas obsoletas y vacías de significatividad pero “disfrazadas” con el ropaje de otras, si se quiere, “políticamente correctas”.

Queda claro que eludir la escritura es como renunciar a educar, en tanto enseñar a escribir es como enseñar a hablar, dar la palabra, ejercer la libertad. Y enseñar a leer y escribir desde todas las

áreas es un posicionamiento didáctico que requiere una profunda revisión de la cultura escolar y la identidad docente.

Es cierto que el docente se encuentra expuesto a muchísimas exigencias, que su figura está cuestionada permanentemente desde diferentes aspectos y con muy heterogéneos requerimientos. En todo caso, la tarea que le queda es reconstruir un lugar legítimo desde donde asumir el rol. ¿Desde dónde? Tal vez la clave esté en dos aspectos centrales: por un lado, el fortalecimiento de la formación académica y por otro, el acercamiento al otro, al adolescente con el que hay que trabajar. Perla Zelmanovich (2003) habla de la necesidad de una relación asimétrica, de amparo y protección, facilitadora del crecimiento. Dussel (2009), que analiza los múltiples sentidos de la palabra “autoridad”, se pregunta si es posible una autoridad democrática en la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas hoy y plantea el difícil equilibrio en una labor que tiene que “navegar esa tensión entre imposición y libertad”. Michèle Petit (2000) recrea la figura del docente mediador, que promueve el “encuentro”, lo que implica invitar, habilitar pero también, y sobre todo, acercarse, reconocer al otro, trabajar con el otro.

En definitiva, se trata de salir de la queja constante que nos encierra en un círculo en el que, en la medida en que ponemos el problema en el alumno, nos creemos eximidos de la responsabilidad que implica el espacio que ocupamos al tiempo que degradamos ese rol al de víctimas impotentes en lugar de ocupar el lugar de “autoridad” y asumir los desafíos de manera creativa y crítica.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. y Cortés, M. (2001) *La escritura en la universidad. Repetir o transformar en Lulú coquette*. Revista de didáctica de la Lengua y la Literatura, Año 1, (1), 19 a 23.

Alvarado, Maite (2003) *La resolución de problemas*, en Revista Propuesta Educativa, (26), Buenos Aires: FLACSO.

Alvarado, M. y Yeannoteguy (2000) *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba.

Brito, A. (2003) *Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros*, en Revista Propuesta Educativa, Año 12, (26), Buenos Aires: FLACSO.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bs. As: FCE

Dussel, I (2004) *La escuela y la diversidad. Un debate necesario*, en Revista Tododía Nro. 8. Buenos Aires, Fundación OSDE.

Dussel, I. (2009) *Dilemas de la autoridad pedagógica en la enseñanza de la lectura y la escritura*. Diploma Superior Lectura, Escritura y Educación, FLACSO, Ficha de circulación interna.

Finocchio, A. (2009) *Escribir en la escuela*. FLACSO, Diploma Superior Lectura, Escritura y Educación. Ficha de circulación interna.

Finocchio, S. (2009). *En busca de un punto de llegada: la diversidad en la evaluación de la lectura y de la escritura*. Diploma Superior Lectura, Escritura y Educación. FLACSO, Ficha de circulación interna.

Hayes, J. y Flower, L. (1996) *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*, en *Textos en contexto 1. Lectura y vida Año III*, (3), Buenos Aires.

Goodman, K. (1994) *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*, en Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 13 a 28.

Lotito, Liliana (2009) *La lectura. Textos, lectores, prácticas y enseñanza de la lectura*. FLACSO, Diploma Superior Lectura, Escritura y Educación. Ficha de circulación interna.

Petit, M. (2000) *Elogio del encuentro*, conferencia dictada con motivo del Congreso Mundial de IBBY, en Cartagena de Indias, 18-22 de septiembre de 2000.

Remedi, Eduardo (1992) *Formas de interpelación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas*, en *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. Santiago: PIIE/CIE.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*, en *Infancia y aprendizaje* (58), Madrid.

Zelmanovich, P. (2003) *Contra el desamparo*, en Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comp.) *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ziegler, Sandra (2003) *Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, (19) 653 a 677.

A resumir se aprende resumiendo.

Análisis de los efectos de una secuencia didáctica en la escuela primaria y secundaria

Eliana Gómez y Alicia Vázquez

Introducción

Uno de los propósitos de la escuela, y por tanto de la enseñanza, es lograr que los alumnos utilicen los procesos de lectura y escritura de manera autónoma, crítica e independiente, concibiéndolos como herramientas para acceder a nuevos aprendizajes y como instrumentos de disfrute y goce personal.

Diversas investigaciones realizadas en este campo (Solé, 1994; Cassany, 1999; Rinaudo, 1999; Vázquez de Aprá, 2000; Miras, Solé y Castells, 2000 (a y b); Lerner, 2003; Perelman, 2006, Gómez, 2006) revelan que el desarrollo de las prácticas de escritura y de lectura que tienen lugar en las aulas, se encuentran por lo general descontextualizadas de todo propósito comunicativo y desprovistas de un sentido de aprendizaje, quedando relegadas a una exigencia meramente escolar.

Desde esta perspectiva han surgido diversos interrogantes que orientaron nuestro proceso de investigación: ¿Cómo se desarrolla la actividad de resumir en la escuela? ¿El resumen es considerado como un proceso de comprensión y de composición escrita? ¿O es una herramienta que sólo reutiliza para medir la comprensión lectora? ¿Se enseña a resumir en las aulas? ¿O es una técnica que el alumno debe adquirir por sí mismo en el transcurso de la escolaridad?

La psicología cognitiva ha sido la disciplina teórica encargada de estudiar el resumen, concibiéndolo como un factor relevante de la comprensión del texto. Van Dijk señala al respecto que el resumen es una construcción que manifiesta la macroestructura del texto. Su estudio trata de explicar, desde un modelo de procesamiento de la información, la manera en que los sujetos adultos construyen el resumen. De esta manera, introduce las macrorreglas como aquellos procedimientos estratégicos que organizan y reducen la información de un texto: Omisión; Selección; Generalización y Construcción.

Bajo este enfoque, resumir requiere, por un lado, que el sujeto interactúe con el texto, y por tanto, con la información que despliega el mismo, teniendo la capacidad de omitir las proposiciones por otros que los engloben o los integren. Por otro lado, el acto de resumir debe conservar el significado genuino del texto del que procede, constituyendo así una actividad de re-escritura a partir de una reconstrucción de significados con el texto-fuente.

Se puede señalar entonces que en la actividad de resumir se involucran y se entrelazan no sólo los procedimientos de la composición escrita sino también los de la comprensión lectora. Coincidimos con Chou Hare cuando señala la dificultad de juzgar con precisión cuándo termina la lectura y comienza la escritura en el acto de resumir, ya que se caracteriza por ser un proceso recursivo entre ambos procedimientos.

Las investigaciones centradas en la construcción del resumen y en los modelos de su enseñanza proponen una enseñanza basada en un *modelo interactivo y constructivista* ya que se concibe a la enseñanza del resumen como un largo proceso en el cual el docente debe otorgar a sus alumnos múltiples oportunidades para enfrentarse a textos de diversos géneros y en situaciones comunicativas diferentes.

A partir de la lectura y del análisis de dichas investigaciones emerge el interés por realizar este estudio centrado no sólo en describir los procedimientos que desarrollan los alumnos de la escuela primaria y secundaria para elaborar un resumen sino también en implementar una secuencia didáctica que contemple el acto de resumir como una actividad de composición escrita insertada en un contexto de comunicación específica. En este estudio el propósito de resumir era elaborar un escrito con las ideas principales del texto fuente con la finalidad de considerar al resumen como una estrategia que me ayuda a estudiar. El resumen estaba dirigido no sólo al propio alumno sino también a estudiantes que no tienen acceso al texto original y desean estudiar la temática abordada.

A continuación describiremos brevemente las características de nuestro proyecto de investigación y expondremos algunos de nuestros principales hallazgos que consideramos relevantes para la revisión de las prácticas didácticas en relación a la enseñanza del resumen.

Metodología

El trabajo de campo de la investigación se trabajó en dos cursos: uno correspondiente al 2° ciclo de EGB y el otro del 3° ciclo de EGB de una escuela ubicada en la ciudad de Río Cuarto. El propósito principal fue describir y analizar situaciones de enseñanza y de aprendizaje en particular para contribuir al conocimiento de las maneras de proceder de los alumnos en la elaboración de resúmenes escolares.

A partir del análisis de dichas situaciones particulares se desarrollaron intervenciones didácticas para favorecer no sólo la producción escrita del resumen y el desarrollo de las competencias comunicativas implicadas, sino también el incremento del propio conocimiento del alumno como “sujeto que aprende”.

El proyecto de investigación constó de tres partes: en la *primera parte* se observaron y se analizaron las estrategias y las principales dificultades que presentaron los alumnos en la elaboración de

resúmenes escolares sin ninguna orientación pedagógica sobre los procedimientos implicados en la producción escrita del resumen (*Producción diagnóstica -situación inicial-*). Posteriormente a dicha producción escrita, se entrevistó a los alumnos y al docente a cargo con el objetivo de recabar información exhaustiva sobre los procedimientos implementados en la producción del resumen y las representaciones acerca de la actividad resuntiva y de los procesos de lectura y de escritura.

La *segunda parte* de este estudio consistió en la implementación de una *secuencia didáctica* que contempló la enseñanza de estrategias y de competencias requeridas en la elaboración de los resúmenes y en la evaluación de este proceso de escritura, teniendo en cuenta el problema retórico y el contenido curricular específico.

La *tercera parte* se focalizó en el análisis comparativo de las producciones de los alumnos en la situación habitual sin intervenciones pedagógicas previas y la situación experimental (luego de la implementación de la secuencia didáctica: *producción final*). El objetivo era observar si existen diferencias en las estrategias implementadas y en la calidad resuntiva de ambas producciones.

A continuación describiremos la secuencia de enseñanza implementada en la segunda parte de este proceso de investigación y expondremos algunos resultados sobre lo que lograron aprender los alumnos en el proceso de construcción del resumen.

Secuencia de enseñanza

La secuencia didáctica implementada se dividió en tres etapas y su implementación se realizó en tres meses aproximadamente en cada curso:

<i>Primera Etapa</i>				<i>Segunda Etapa</i>	<i>Tercera Etapa</i>
Explicitación de los propósitos de la tarea	Lectura colectiva del texto a resumir	Elaboración colectiva e interactiva del resumen	Escritura de la versión final del resumen	Producción del resumen en grupos cooperativos	Elaboración individual del resumen escrito <i>(Producción final)</i>

El objetivo de dicha secuencia se centró en enseñar el proceso de elaboración del resumen promoviendo que los estudiantes asuman la actividad de resumir como el desarrollo de un proceso necesariamente recursivo de aproximaciones sucesivas, múltiples lecturas, escrituras e intercambios orales.

Principales hallazgos en la escuela primaria y secundaria

En el nivel primario, del total de resúmenes producidos (33) en la *situación inicial*, 30 alumnos hicieron un *no resumen* y 3 alumnos realizaron un *resumen incorrecto*. La mayoría de las producciones representaban literalmente ideas del texto fuente sin una conexión coherente entre ellas. Además, los procedimientos empleados por los alumnos fueron implementados de manera local y lineal: lectura del texto, búsqueda de palabras desconocidas, subrayado de ideas y escritura de las mismas siguiendo el orden establecido por la estructura discursiva del texto fuente.

Luego de la implementación de la *secuencia didáctica (producción final)* se pudo observar un cierto avance en las producciones ya que 13 alumnos produjeron un *no resumen*, 6 alumnos realizaron un *resumen incorrecto* y 14 alumnos *resúmenes intentados*¹. Los procedimientos implementados en esta instancia fueron globales y recursivos, es decir la mayoría de los alumnos realizaron sucesivas relecturas del texto fuente, confeccionaron un esquema para organizar las ideas principales y planificar el resumen escrito y escribieron el resumen en función de las ideas desarrolladas en el esquema teniendo como referencia el texto fuente.

Además de este análisis general se realizó un análisis particular de 8 casos en los que se los entrevistó posteriormente a la producción diagnóstica y a la producción final pudiendo profundizar algunos aspectos observados en sus resúmenes escritos. De esta manera uno de los aspectos que se comprobó fueron los cambios manifestados en relación a los criterios de selección y de omisión de las ideas.

En el *nivel secundario* los resultados fueron disímiles: no se observó ninguna variación en relación a las producciones escritas de resúmenes de los alumnos (producción inicial- producción final). Por el contrario, se evidenciaron algunos cambios en relación al saber declarativo ya que los alumnos seleccionados para las entrevistas manifestaron transformaciones en relación a los procedimientos que activaron en la producción de resúmenes: en la *situación habitual (producción inicial)* los procedimientos empleados por los alumnos fueron desarrollados de manera *local y lineal*: lectura del texto, búsqueda de palabras desconocidas, subrayado de ideas y escritura de las mismas siguiendo el orden establecido por la estructura discursiva del texto fuente.

Luego de la implementación de la *secuencia didáctica (producción final)* Los procedimientos implementados en esta instancia fueron *globales y recursivos*, es decir, la mayoría de los alumnos realizaron sucesivas relecturas del texto fuente, confeccionaron un esquema para organizar las ideas principales y planificar el resumen escrito y escribieron el resumen en función de las ideas desarrolladas en el esquema teniendo como referencia el texto fuente.

Conclusiones

Para concluir nos parece relevante destacar que se produjeron algunos cambios en la producción de resúmenes de los jóvenes favoreciendo la integración de los procedimientos implicados en el acto de resumir. Sin embargo es lícito afirmar que una experiencia de 3 meses no puede tener efectos inmediatos en lo que se refiere a las posibilidades de elaborar un texto tan complejo como el resumen donde se entrelazan procesos de comprensión lectora y de producción escrita. Consideramos que se necesita tiempo para lograr dichas adquisiciones y por tanto los alumnos deben enfrentarse sucesivamente a la actividad de resumir para que puedan adquirir progresivamente las diversas habilidades y sus respectivos procesos.

De todas maneras, esta investigación nos habilita para plantear la posibilidad y la importancia de la iniciación temprana en la construcción de resúmenes escritos en la escuela.

Nota

Las categorías de análisis fueron construidas a partir de investigaciones realizadas por Miras, M.; I. Solé y N. Castells (2006) y Perelman, F. (1994)

Referencias bibliográficas

Cassany D. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Chou Hare, V. 1992. *El resumen de textos*. En Irwin, J. y Doyle, M.A. (Comps.) *Conexiones entre lectura y escritura*. Bs. As: AIQUE.

Gómez, E. 2006. *La evaluación de textos escritos desde la perspectiva de las prácticas de corrección*. Trabajo Final de Licenciatura no publicado. UNRC.

Lerner, D. 2003. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Miras M., Solé I. y Castells N. 2000a. *Evaluación en el área de Lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores*. *Lectura y Vida*. 21: 6-15

Miras M., Solé I. y Castells N. 2000b. *La evaluación de la lectura y escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Secundaria (12-16)*. *Lectura y Vida*. 21: 6-15

Miras M., Solé I. y Castells N. 2006. *Summarising to learn: from textual information to learning construction*. 10th. INTERNATIONAL CONFERENCE of the EARLY SIG WRITING. Amberg, September 2006.

Perelman, F. 1994 La construcción del resumen. Lectura y Vida. 15: 5-20

Perelman, F. 2006. Los problemas de evaluar. El aprendizaje a partir de los textos escritos. Novedades Educativas Nº 183: 20-21.

Rinaudo, M.C. 1999. Comprensión del texto escrito. estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción. Tesis doctoral. Río Cuarto: Editorial de la fundación UNRC.

Solé, I. 1994. Estrategias de lectura Barcelona: Grao.

Van Dijk, T. 1997. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.

Vázquez de Aprá, A. 2000. Los procesos de producción del texto escrito. Dimensiones epistemológica, psicológica y didáctica. Río Cuarto: Ed. Fundación UNRC.

Entre representaciones y realidades: las prácticas lectoras y escritoras de adolescentes.

Sergio Gustavo Grabosky, Carolina Maza y Pamela Zamora Bevacqua

Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa), Trabajo N° 1947.

Él ya tenía la mano informática. Usted y yo habíamos adquirido gestos como girar la llave para poner en marcha el coche o encender el interruptor...Para él se trataba de hacer clic, pulsar sencillamente. La mano de mi hijo estaba años luz más adelantada que la mía (Umberto Eco: 2010)

Un trabajo de investigación en marcha

Presentamos el trabajo de investigación N° 1947 Prácticas de lectura y escritura de los estudiantes del Instituto de Educación Media (IEM). Nuevos formatos y modos de leer. El mismo cuenta con la aprobación y subsidio del CIUNSa.

La idea de indagar sobre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes surge como búsqueda de comprensión de la problemática de la comunicación escrita, localizada en un grupo cultural específico –los estudiantes del Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia de la Universidad Nacional de Salta (UNSa)-. El objetivo del trabajo es generar conocimiento situado sobre las prácticas, tanto escolares como extraescolares, de la población mencionada.

Sabemos que la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela se enfrenta a la denominada *crisis de la lectura* (Hérbrard, 2000) entendida como la dificultad para la transmisión de la cultura letrada a las nuevas generaciones. Es también la crisis de la educación humanística, en tanto la información y la transmisión del conocimiento en la vida moderna se ha diversificado del objeto material libro como principal soporte; actualmente la información, y parece que también el conocimiento, se encuentran en diferentes espacios sociales. Aunque aquí cabría introducir la distinción que Jean- Claude Carrière atribuye a la lengua francesa entre saber y conocimiento. Afirma el autor: “El saber es aquello con lo que cargamos y a menudo no nos resulta útil. El conocimiento es la transformación de un saber en una experiencia de vida” (Eco Umberto y Jean-Claude Carrière, 2010: 73)

Con esta distinción podríamos cuestionar hasta qué punto los fenómenos modernos como las producciones “wiki” y la posibilidad de generación de páginas personales por parte de los usuarios, como así también la proliferación de redes sociales en Internet y la lectura que en ella se realiza se vinculan con un auténtico conocimiento, o, por el contrario, se trata solo de un saber. Además, la *web 2.0* se junta con fenómenos del siglo XX, como la Televisión (TV) y la comunicación masiva en general. En este contexto, el de la convivencia de medios comunicativos nuevos y antiguos con la escuela -lugar de vigencia del libro-, la lectura y escritura como prácticas sociales merecen una reconsideración tanto teórica como práctica, para poder repensar las estrategias de transmisión cultural y resignificar el rol de la escuela y del libro en este mundo contemporáneo, diversificado en la coexistencia de tecnologías y en los niveles de acceso a las mismas. Dice Roger Chartier:

La tarea es seguramente urgente hoy, en un tiempo donde las prácticas de lo escrito se hallan profundamente transformadas. Las mutaciones de nuestro presente modifican todo a la vez, los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y diseminación, y las maneras de leer (2008:11)

Otra manifestación de la crisis de la lectura se observa en la distancia que separa las concepciones y representaciones de estudiantes y docentes sobre el valor de la escritura y la lectura. Por un lado, el discurso docente que más se deja oír es el que plantea que los estudiantes no leen ni escriben, o que lo hacen con serias falencias, lo que los inhabilita para la comunicación efectiva en el ámbito académico. Se mira con sospecha la pérdida del hábito lector por parte de la generalidad de los adolescentes contemporáneos y se observa cómo en los trabajos prácticos aparecen errores ortográficos, de convención en la presentación de la escritura y de organización jerárquica de la información de los textos que producen. Y de allí se prosigue a plantear una vinculación estrecha entre estos déficit y las nuevas prácticas de escritura en la red –chat, blogs, redes sociales- y en la comunicación por medio de celulares -con abreviaturas no convencionales, usos de emoticones, elipsis sintácticas y oraciones agramaticales-.

Por otra parte, los estudiantes que en la escuela presentan dificultades reales para la comunicación escrita, tanto en la faz receptiva como productiva, en sus vidas diarias escriben y leen en prácticas de comunicación virtual, que la escuela ignora o que considera fallidas por no adecuarse a las convenciones de la escritura académica. La incomunicación entre docentes y alumnos se vuelve abismal. La escuela no encuentra mecanismos para reinstalar el diálogo cultural con las nuevas generaciones. Por eso pretendemos estudiar sistemáticamente las prácticas de lectura y escritura de adolescentes, contrastando lo que leen y escriben en situación escolar, con lo que realizan como prácticas de lectura y escritura en sus vidas cotidianas, fuera de la escuela. También indagaremos en las representaciones que tienen los adolescentes, sobre sí mismos como lectores y escritores y sobre la comunicación escrita en sus vidas.

Los avances

La discusión teórica del equipo

En esta primera etapa realizamos el diseño de instrumentos de recolección de información -encuestas, entrevistas, observación de clases, producción de registros y autorregistros de prácticas concretas de lectura y escritura de los adolescentes y memoriales de lectura -. Estos instrumentos se empezaron a utilizar para el registro de clases habituales y talleres de lectura y escritura extracurriculares que diseñamos *ad hoc*.

Una decisión teórica fue adoptar un concepto semiótico de lectura para incluir textos multimodales, al decir de Günther Krees y su equipo (publicado en van Dijk: 2000) como el cine, la historieta, el radioteatro y las producciones del nuevo Internet.

También, a nivel teórico y metodológico, adoptamos una perspectiva etnográfica para la comprensión de situaciones reales de lectura y escritura. Los medios de registro que se utilizaron fueron las producciones de los estudiantes tales como los diarios o memoriales de lectura, blogs, páginas personales y escritura en las redes sociales. Nuestros informantes fueron de los seis cursos con sus tres divisiones cada uno, con chicos cuyas edades oscilan entre los 12 y los 17 años-. Pero además trabajamos a través de la realización de entrevistas para indagar sobre las representaciones que poseen sobre sí mismos como escritores y lectores y sobre la comunicación escrita dentro y fuera de la institución escolar.

La búsqueda de explicaciones a las situaciones concretas nos obligó a contrastar información local obtenida con los marcos referenciales sobre lectura y escritura que el equipo comparte a partir de los modelos y teorías que explican los procesos de lectura y escritura. Ver las particularidades, tratar de explicar decisiones de escritores y lectores, reconstruir estrategias usadas, claves de lectura que orientan la construcción de sentido y representaciones que tamizan el vínculo entre sujetos, prácticas y tecnologías nos permitirá llegar a un conocimiento específico que será útil para la toma de decisiones en la institución en la que se lleva a cabo la investigación.

En cuanto a la relación entre las teorías y modelos cognitivos sobre comprensión y producción escrita, con la perspectiva etnográfica, creemos que se trata de un vínculo complementario. Goodman (1992) presenta una integración teórica del texto, la lectura y la escritura en el marco de la interacción entre autor, texto y lector. Esa descripción procesual, no lineal nos parece válida aún hoy, en tanto el proceso cognitivo propiamente dicho se encuentra enmarcado en la interacción social. Igualmente la explicación de los procesos de redacción de Flower y Hayes (1994) es potente para explicar la producción escrita, en su vinculación con el conocimiento. Pero pensar en la lectura y escritura solamente desde la perspectiva cognitiva no es suficiente para abordar la problemática de la crisis de la lectura.

Aquí aparece la noción de práctica cultural en relación con la lengua escrita. La relación entre texto, tecnologías y prácticas de la lectura define roles sociales, modos de leer y comunidades de lectores

(Cavallo Guglielmo y Roger Chartier, 1998). Y para conocer esas prácticas optamos por la perspectiva etnográfica. Al respecto intentamos una vuelta a las fuentes de la etnografía en Antropología (Rockwell: 2009) Escuchar la propia voz de los lectores y escritores adolescentes enriquecerá el discurso sobre la lectura que nos atraviesa desde nuestro rol docente.

Lecturas escolares de adolescentes

A continuación presentamos una escena escolar de lectura que consistió en el diagnóstico disciplinar realizado a los estudiantes de sexto año – quinto año del secundario – sobre lectura de un texto ensayístico. Se trata de “Noticia del reencuentro, los sueños y el olvido” de Santiago Kovadloff (2006). El diagnóstico se trabajó como actividad individual de lectura. El tiempo de trabajo fue de seis horas cátedra más trabajo domiciliario en el lapso de dos semanas. En un primer momento los estudiantes debían prepararse para la lectura del texto, recordando qué otros escritos del autor habían leído. Se les solicitó opinión sobre el estilo y los temas que suele tratar el autor. Durante el proceso lector debían realizar anotaciones sobre:

- a. Según el título, ¿qué tema trata el texto?
- b. Ideas centrales de cada párrafo.
- c. Hipótesis sobre el significado de las palabras o frases que no comprenden o resultan difusas.
- d. Significado de las palabras buscadas en el diccionario.
- e. Hipótesis provisionales del significado del texto durante la lectura.
- f. Preguntas al texto y desacuerdos con este.

La idea de anotar la lectura, de leer activamente y de realizar acciones de síntesis, de generalización, a la vez que realizarse preguntas sobre el léxico y a nivel microestructural obliga a los estudiantes a la relectura y la reflexión. A propósito, se pidió que diferencien las palabras que fueron entendidas a partir de la inferencia y por contexto y las que fueron buscadas en el diccionario. Como tarea de relectura, una vez concluida una lectura inicial del texto, los estudiantes debían aplicar el siguiente cuestionario:

- Explicá la estructura del texto (¿A qué dedica la primera y la segunda parte? ¿Qué información da al pie?)
- ¿Cuál es la hipótesis que sostiene el autor y con qué argumentos y recursos argumentativos la sostiene?

- Ejemplificá cita de autoridad y refutaciones.

La lectura de “Noticia del reencuentro, los sueños y el olvido” de Kovadloff Santiago presentó todo un desafío para los estudiantes. En primer lugar, el desafío de la extensión. Un texto con dos partes, una de las cuales hacía las veces de ejemplificación de la anterior. Debían realizar una lectura del texto completo para alcanzar una idea global del mismo. A esto se suma, en segundo lugar, las características complejas del propio género ensayo. Un lenguaje indirecto, metafórico. La presencia de giros lingüísticos como la ironía o la exageración y la enciclopedia requerida para la lectura del texto exigieron un trabajo procesual de lectura.

Los resultados fueron, en general favorables, ya que a pesar de las dificultades, la mayoría logró dar cuenta del texto abordado, haciendo menciones muy precisas a cerca de la tesis del autor en torno a la memoria y su vinculación con los sueños y el olvido. A continuación compartiremos algunas respuestas de los estudiantes del 6° 3°.

Con respecto a la relación con lecturas anteriores del mismo autor la mayoría de los estudiantes recordó los textos trabajados el año anterior en la misma materia. Martín manifiesta que los temas que trata el autor son interesantes pero que le costó entender el género ensayo por el carácter reflexivo.

Tamara recuerda que leyó “El odiado lunes” Al respecto, afirma:

Me gusta el estilo que tiene el autor para escribir, los temas que trata son muy interesantes; en lo particular a mi me llaman la atención los títulos de sus obras.

Marcela, por su parte, afirma que el estilo del autor es interesante y cautivador en ocasiones, los temas que trata son atractivos y le llaman la atención pero, al igual que Tamara, no dice porqué.

María Eugenia dice:

(...) Al parecer eran textos dirigidos para lectores adolescentes por la forma en que expresaba su vocabulario, irónico, burlista, nos resultaba muy atractivo. Pero también contenía palabras o frases las cuales desconocíamos su significado.

En igual sentido habla Belén cuando afirma:

El estilo del autor es divertido, con ejemplos claros aunque hay palabras difíciles de entender.

Podemos contrastar la afirmación anterior con lo que dice Claudia:

Creo que el autor escribe sobre temas comunes que pensamos a menudo, pero no profundamente o con mucha atención como él. Cuando leí los ensayos le daba la ra-

zón al autor, por eso me gustaba leerlos, pero había veces que no entendía porque el estilo de Santiago Kovadloff es más bien para grandes, diría yo, ya que usa bastantes palabras difíciles, nombra personas que no muchos conocen, es muy filosófico y se adentra mucho en los temas, lo cual le da un estilo bastante intelectual.

Agostina remarca la dificultad del texto:

Creo que Kovadloff trata temas interesantes, pero a veces cuesta un poco entender sus ideas en la primera lectura y es necesario releerlo de manera pausada y pres-tándole mucha atención.

Esa dificultad puede ser estilística o simplemente consecuencia de la cantidad de palabras que resultaron “lejanas” para los chicos: atemperan – asedio – reacia – execrado- unísono – escorzo – urde – encabritaba- polifacético – demiurgo – argamasa- mendacidad- mengua – tretas – plausible verosímil – franquea - subjetividad – fervor – afloran – abstención – retrotraernos- sutil – hermetismo- umbral - recóndito – inacabadas- ponderaciones – faena- subordinada – minando- soslayo- patología- menester- premura.

Con respecto a este trabajo a nivel léxico, hubo dificultades para la interpretación a partir del cotexto. Es coincidente lo que buscaron en un diccionario con lo que primero trataron de resolver inferencialmente. Sí podemos diferenciar palabras no comprendidas por el uso metafórico que el texto les da, como argamasa, faena y asedio de las que no conocen por no ser usuales. Sin embargo, la búsqueda se limitó a la primera acepción del diccionario.

Martín determina el tema del texto con las siguientes palabras:

El reencuentro al recordar el pasado provocado por la imaginación y el deseo. (Sic)

La explicación que da del sentido del texto es la siguiente:

...yo entendí que la memoria necesita de la imaginación para poder guardar o res-guardar los recuerdos. La imaginación está ordenada por los deseos propios. Las mentiras pueden desequilibrar nuestro esfuerzo por vivir pero hay algunas mentiras que nos sirven para reconstruir nuestro recuerdo que nos pueda causar pena o ver-güenza frente a los demás. También entendí que la Historia narra mentiras o podría decirse pura ficción. Uno siempre reconstruye y modifica los recuerdos expresán-dolos de diferentes maneras. Al recordar el ayer, reinventamos lo sucedido damos sustento a una forma de lo que pudo haber sido.

A los lectores expertos nos llama la atención la fuerte generalización que hace al hablar de la His-

toria, nos resulta una afirmación exagerada y por ende inexacta. Afirmar que la historia miente no es la idea que el autor quiso transmitir sino la presencia del relato, de la reconstrucción imaginativa que incluso el discurso histórico realiza.

Tamara afirma:

El autor sostiene que la imaginación se encargó de hacer que los recuerdos sean mejores y que son cosas que sobreviven como las ruinas de algo.

En Marcela encontramos una confusa interpretación o por lo menos un problema en la formulación:

Para mí que el texto trata sobre la vida de la persona según el reencuentro de sucesos personales mediante los sueños para recordar lo olvidado. Trata sobre la memoria a través del tiempo. El pasado personal que recurre a la memoria (imaginación) Se utiliza la memoria para recordar cosas del pasado que se quiera recordar o reprimir.

La imaginación aparece como sinónimo de memoria. Si bien el sentido del texto es valorar la función imaginativa en el proceso de la memoria, no se plantea la correspondencia terminológica.

Para María Eugenia:

La imaginación es la encargada de ajustar la sustancia del recuerdo al formato exigido por la sensibilidad de cada cual. Es provocada por los deseos que una persona tiene, es decir que nuestra mente remodela aquellos recuerdos que en un momento fueron los más lindos o que simplemente no queremos olvidar; los remodela de tal modo que impide que algo lo frustre o lo arruine.

María Eugenia refuta al autor:

En mi opinión el recuerdo es un reflejo que se propaga en nuestra mente por el solo hecho de acordarnos. No creo que el arte de recordar consista en el proceso de re-fractar, rehacer, reformar, como dice el autor.

Belén trabaja diferenciando las dos partes formales del ensayo:

La primera parte trata de los recursos, de cómo guardamos en la memoria los recuerdos porque cada persona tiene su punto de vista sobre los recuerdos y cómo los construye (la imaginación los construye). La segunda parte es una ejemplificación de la primera parte, allí el hombre da un ejemplo de su vida, cuenta que cuando era

pequeño vivía en una casa a la que imaginaba linda, con un gran jardín y cuando llegó al pueblito del cual era oriundo se dio con que todo estaba lejos de la realidad, lo que el imaginaba como una casa linda en realidad era una casa vieja y sufrió una gran decepción.

Luego reconoce la hipótesis que sostiene el autor, que la memoria se construye a través de las imágenes (imaginación) del pasado, que no se asemejan a la realidad.

Agostina también reconoce el valor argumentativo de la segunda parte, a pesar de ser un segmento narrativo:

La primera parte el autor dedica a plantear su hipótesis y utilizar la mayor cantidad de recursos a su alcance para fundamentar la misma. En la segunda parte, en cambio, cuenta una historia personal que termina de aclarar o ejemplificar lo planteado en la primera parte.

También reconoce la hipótesis:

Los recuerdos no son más que productos de la imaginación personal que va modificando los hechos según su conveniencia y necesidad.

Para Javier:

El recuerdo es una grata sensación influenciada tanto por la imaginación como por el olvido siempre y cuando mantenga una considerable distancia a la verdadera y cruda realidad.

El explicita el valor del olvido en la construcción de la memoria, es el único que lo afirma en su formulación de la hipótesis.

En síntesis, al revisar la actividad en cuestión, encontramos adolescentes que se esforzaron en la construcción de sentidos, que lograron generar interpretaciones socialmente válidas y que realizaron en su totalidad una tarea compleja de dos semanas. ¿Dónde están las dudas que el discurso adulto plantea acerca de las posibilidades del adolescente lector? ¿Porqué seguir afirmando que los estudiantes tienen falencias en lugar de generar situaciones escolares que sean activas y participativas frente a los textos? Un diagnóstico es una actividad altamente escolarizada y el planteo que hicimos en esta ocasión fue muy formal. Sin embargo, el escrito logró interesarlos, Kovadloff resultó desafiante y los destinatarios lo leyeron y manifestaron sus propias voces que dan cuenta de sus modos particulares de leer en la escuela.

Cómo ven sus propias prácticas lectoras nuestros adolescentes

Otro de los avances fue la realización de entrevistas semiestructuradas a estudiantes del último año del IEM por una integrante del equipo de investigación que no trabaja como docente en el colegio, lo que produjo una disposición especial de los chicos por participar. Se realizaron en pequeños grupos espontáneos de adolescentes que accedieron a participar.

El objetivo de la entrevista fue indagar sobre las representaciones que los adolescentes tienen de sus modos de leer y escribir dentro y fuera de la escuela.

Parece evidente que escuela y el mundo joven son caminos paralelos que no han encontrado un punto en común, que se siguen construyendo independientemente sin complementarse y que se contradicen. Es una construcción mutua, inseparable por la que de alguna forma se rechazan en las representaciones que cada una desarrolla de sí misma.

La escuela como ese espacio formal y estructurado que perpetúa tradiciones y la juventud que se rige por los avances de las nuevas tecnologías que imponen lo rápido y novedoso. Entre estas caracterizaciones ¿no habrá un punto de conjugación? ¿Un espacio que integre lo formal y necesario con lo novedoso y transitorio? La escuela como espacio que atraviesa a los sujetos durante casi toda una vida ¿no puede conformarse como zona que reconoce y deja intervenir las prácticas culturales de los alumnos? Y entre estas prácticas nos encontramos con las de la lecto-escritura ¿por qué difieren tanto lo que se hace en las instituciones educativas y lo que se hace fuera de ella? ¿Sólo se lee y escribe en la escuela? ¿Qué hacen en el *chat*, *facebook*, *twitter* y demás redes sociales que utilizan? ¿Eso no es leer y escribir? ¿O tienen que estar atravesados por la obligación escolar?

Estas preguntas nos llevan al principio ¿qué es leer y escribir? Ya sabemos que la escuela se propone generar estas prácticas para dotar a los alumnos de herramientas que les permitan ser sujetos críticos y autónomos en la sociedad, pero para los adolescentes, ¿qué es leer y escribir? ¿Cómo lo hacen? ¿Para qué lo hacen? Es aquí donde buscamos sus voces tratando de generar un espacio que nos revele cómo leen y escriben los adolescentes.

Muchos de los chicos aseveran que la mayor parte del tiempo lo pasan en la escuela, de alguna manera la escuela pasa por sus vidas pero no la atraviesa en tanto afirman que ‘al colegio no le dedicamos tiempo porque estamos allí mañana y tarde’. Cabe acotar que los estudiantes entrevistados son del último ciclo de formación que efectivamente tiene un régimen de doble turno que hace creíble lo que afirman: que pasan poco tiempo en Internet por falta de tiempo, justamente.

La transversalidad escolar no colabora en pensar las prácticas de lectura y escritura sin tener que considerarlas como una obligación, como una actividad a cumplimentar. Este matiz cobra fuerza frente a otros modos de leer y escribir que realizan los chicos. Por ejemplo: todos poseen la red social *Facebook* y en todas las entrevistas se pudo relevar que este medio facilita la comunicación con otros sujetos a través de la escritura, que les permite conocer modos de pensar, actuar y ser de otras personas y opinar

e intervenir en ellos desde su lugar. Usos variados, para organizar salidas a través del *Facebook*, o para enterarse de chismes- recordemos la publicidad reciente de una empresa de telefonía móvil que presentaba la idea de varones chusmas-. Las fotos son el medio preferido para la comunicación planteada. A los varones les interesa ver las fotos de chicas y encontrarse con etiquetas comprometedoras que según ellos los queman. Este espacio de interacción permite a los estudiantes conformarse desde un terreno y reconocerse desde allí porque es ahí donde se registra su voz.

Algo que nos llamó la atención fue que ninguno manifestó apego a series televisivas. Solo uno confesó su apego a Películas del cine mudo y en otro caso plantearon que ven el canal Encuentro. ¿Será una constante en chicos de este grupo etéreo y pertenencia sociocultural o es una particularidad presente entre los veinte encuestados? En realidad, lo que debería interesar es la singularidad de cada sujeto y superar así el prejuicio adulto acerca de los consumos culturales juveniles.

En la diversidad, reconocer al otro nos permite construir identidad. Los alumnos reconocen el papel de la escuela y cuáles son las normativas que rigen para escribir y leer en ella, pero la escuela no puede reconocer los modos de los estudiantes, parece no dejar intersticios en su estructura que permita desplegar las particularidades que tienen los jóvenes para leer y escribir. Esto les genera inseguridades sobre sus propios modos de lectura y escritura y no entienden por qué no vale en la escuela, lo que en la vida mediatizada funciona a la perfección. Es a partir de los criterios que la escuela genera, que los estudiantes aseguran que la escritura que utilizan es “distorsionada”, aunque les sirva para comunicarse y transmitir lo que sienten. Esta contrariedad aumenta cuando lo pensamos en relación a las prácticas culturales de los jóvenes que están cada vez más signadas por la velocidad y la fluidez de información que circula en Internet frente a los ritmos académicos. En algún punto la lecto-escritura escolar pierde terreno ante el avance de esa realidad.

Otro aspecto importante se releva en una constante que se dio en las entrevistas con los chicos, el uso que hacen de Internet. Primero, cuando leen en la red lo hacen por un interés específico, orientan su búsqueda a una determinada información, la cual es facilitada sin ningún inconveniente ni lentitud a través de este medio, es una lectura breve que no trasciende el acto de decodificación y ellos reconocen que este tipo de lectura no genera placer ni renueva las ganas de volver a leer.

Paralelamente a esta lectura sus miradas se juegan entre series de ventanas que ofrecen un entretenimiento diferente. Uno de los entrevistados aseguraba que si mientras lee le sale en el extremo de la pantalla un “hola ¿cómo te va?” ya se perdió toda la concentración.

Internet asegura la distracción y con ello una lectura orientada a algo específico (corto y pego) entretiene la visión en un paseo por un mundo infinito, que es la red, pero que va cercando la mirada ante el libro, ante la imaginación.

Esta mirada es proporcionada por lo que la escuela exige de la lectura y la escritura, con frecuencia los alumnos reconocen en sus formas de escribir y de leer equivocaciones, como un modo errado de hacerlo pero porque la institución educativa va marcando la norma y con ello la obligación, la diferencia y en este sentido, no creen en el “leer por leer” porque saben y sienten que la obligación está lejos del placer y la distracción y muchos afirman que la lectura pasa por la información que te ofrece y que es parte de la obligación escolar, que no está errado y que por cierto es necesario. Cabe preguntarse por la

lectura literaria, la que se hace por gusto estético, la que se elige en el “ocio elegante”. Parece ser que no se encuentra en la red, pero tampoco en la escuela.

Con este panorama se evidencia la distancia entre leer y escribir en la escuela y leer y escribir en la vida de los adolescentes, son prácticas que dependiendo el lugar los atraviesan de distinta manera e intensidad.

Salvar esta distancia es un desafío que consiste en conjugar estos modos diferentes de leer y escribir, es necesario rever desde dónde se formulan nuestras consideraciones sobre ellos, si lo hacemos desde el déficit (en relación a la norma académica) o si estamos reconociendo que los estudiantes traen consigo formas de ver e interpretar la realidad y que eso es una forma de leer, y que hay que trabajar desde allí para que completen lo que se trae de la propia cultura juvenil con lo que la escuela ofrece.

Conclusiones provisionarias

Para concluir el presente escrito queremos destacar por un lado el grado de conciencia que manifestaron los chicos, acerca de las diferencias de la lectura y escritura escolar y la que realizan en sus vidas diarias. Manifestaron la capacidad de adecuarse a los requerimientos y al mismo tiempo esto apareció claramente en los diagnósticos que analizamos, donde abordaron una tarea fuertemente escolarizada de manera exitosa, mostrando la construcción de sentidos a partir de sus propias lecturas.

Reconocen también que la escuela no da lugar a sus manifestaciones informales y que son requeridos por el sistema educativo hacia normas y pautas que no les son propias. Por eso creemos que sería positivo que la escuela empiece a comprender los modos de leer contemporáneos, los cambios que las nuevas tecnologías producen en las prácticas de las generaciones de nativos informáticos para la mejora de las propias prácticas de enseñanza y aprendizaje. No postulamos la adaptación de la escuela a lo que los chicos traen, sino creemos que sus prácticas deben ser conocidas, respetadas y consideradas válidas para los ámbitos en las que surgen y se desarrollan. Debería instaurarse un diálogo inter-generacional, que considere al otro, en este caso al estudiante, como a un sujeto portador de cultura, que llega a la escuela con un acervo propio desde el cual se apropiará de las nuevas prácticas del ámbito académico.

Bibliografía

Calvo, B. (1992). Etnografía de la Educación, en Revista Nueva Antropología, México Vol XII N° 42 Julio.

Cavalló, G. Y Chartier, R. (1998). Historia de la lectura en el mundo occidental; Madrid: Taurus.

Chartier A. M. Y J. Hébrard (2002). La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000) Barcelona: Gedisa

Chartier R. - traductora Laura Fólida - (2008). Escuchar a los muertos con los ojos. Lección inaugural en el Collège

de France. Bs.As., Katz

Chartier, R (1996). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (1987). *Lecturas y lectores en la Francia del Antiguo Régimen*. México: Instituto Mora.

Chartier, R. (1995). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. Méjico: FCE.

Chartier, R. Y J. Hérbrad (1998). *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Colomer, T. (1998) *La formación del lector literario*. Barcelona: Fundación Sánchez Ruiperez.

De Certeau, M. (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Univ. Iberoamericana.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México: Univ. Iberoamericana.

Dijk, Van Teun – comp.- (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria* Barcelona: Gedisa.

(2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Dussel I. *Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: las transformaciones en la escuela y en la formación docente*. Presentado en el Seminario Virtual Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior, 14 al 30 de noviembre de 2008 Bs.As.: INFD, Ministerio de Educación.

Dussel I. (2007) “La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela”. Publicado en *Revista Propuesta Educativa*, Año 16 No. 28 Noviembre de 2007, pp.19-27

Eco Umberto Y Jean-Claude Carrière – traductora Helena Lozano Miralles- (2010) *Nadie Acabará con los libros*. Bs.As. Lumen.

Flower Y Hayes (1994) “La teoría de la redacción como proceso cognitivo” en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Bs.As. Lectura y Vida

Goodman, K. (1996) “La lectura, la escritura y los textos escritos”, en *Textos y contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Bs.As. Lectura y vida.

Kintsh W. (1996) “El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción- integración” en *Textos y contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Bs.As. Lectura y vida.

- Kovadloff S. (2006) *Una biografía de la lluvia*. Bs.As. Bocket.
- Kress Günther (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Larrosa, J. (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Planeta Agostini, Edición original 1992
- Manguel, A. (1999) *Una historia de la lectura*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- Mathewson G. *La influencia de la actitud en la lectura y la escritura y en su aprendizaje en Textos en contexto*. Bs.As.: Lectura y Vida.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Méjico: FCE.
- Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Méjico: F.C.E.
- Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Méjico: F.C.E.
- Piscitelli. *Escribiendo en línea, Disponible en línea en* <http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/000034.php>
- Prieto Castillo (2008) *Dime qué hiciste con las anteriores alfabetizaciones y te diré qué harás con las nuevas, en el Seminario Virtual Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior, 14 al 30 de noviembre de 2008* Bs.As.: INFD, Ministerio de Educación.
- Quinteros G. (1999) *Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: FCE.
- Rockwell Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs.As., Paidós.
- Roseblatt I. (1996) "El modelo transaccional" en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Bs.As. Lectura y Vida.
- Ruiz Tarragó Ferran "Nuevas Alfabetizaciones, ¿vino nuevo en odres viejos?" en el Seminario Virtual Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior, 14 al 30 de noviembre de 2008. Bs.As.: INFD, Ministerio de Educación
- Sardi V. (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs.As.: Libros del Zorzal.
- Varela Mirta Clase 1. *Medios de comunicación: lo viejo/lo nuevo, lo mismo/lo otro de la Especialidad en Lectura, escritura y educación de la FLACSO en* <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=14810>
- Yuni, J. y Urbano, C (2.003) *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación Etnográfica e investigación- acción*. Córdoba. Ed. Brujas

Lectura, construcción y reconstrucción de una mitología regional en la escuela

Laura Virginia Granados

Universidad Nacional de Salta - Instituto de Educación Media “Dr. Arturo Oñativia”

*Los mitos no permanecen siempre estáticos
en un mundo ideal, como muchos creen,
sino que se mueven, cambian como la
realidad social, pero a un ritmo más lento.*

Adolfo Colombres

Este trabajo tiene como objetivo relatar y analizar experiencias vinculadas a una secuencia didáctica desarrollada desde el año 2006, en los segundos años del Instituto de Educación Media de la Universidad Nacional de Salta, en la materia Idioma Nacional y Literatura, en relación con la lectura y la construcción y reconstrucción de una mitología regional.

El NOA es una de las *micro-regiones* que conforman el territorio de la República Argentina y como toda región posee sus propias marcas culturales que la identifican y la diferencian de las demás (1). Estos rasgos culturales influyen evidente y tangiblemente en las producciones culturales. Es decir, los discursos guardan estrecha relación con el lugar en el cual son elaborados, siendo sus características específicas y su modo de construcción de sentidos, resultado de las opciones realizadas por el sujeto creador (2) en el marco de las posibilidades y limitaciones que le fijan las condiciones objetivas en las que está inserto (3).

Señalamos esto porque al abordar una mitología tan vasta, como es la de la región del NOA, nos insertamos también, junto a nuestros estudiantes, en un mundo donde juegan roles fundamentales las creencias, las representaciones, las ideologías, entre otros factores.

Creemos que la práctica de enseñanza debe ser repensada para garantizar la mejora continua. La reflexión teórica permite modificar tomas de decisiones, por lo que realizamos un abordaje de la secuencia didáctica con esa intención.

La propuesta consta de diferentes instancias. En primer lugar, acercamos a los estudiantes un material elaborado por nosotros, los docentes, Prof. Roberto R. Cruz y Auxiliar Laura V. Granados: la Car-

tila *Créase o no*; ésta cuenta con material teórico acerca de conceptos de Literatura, Narración, Mito, Historieta, con capítulos de Historietas de autor, como *El Sueñero* de Enrique Breccia, *Mikilo* de Rafael Curci y *El Ucumar* de Lippe (autor salteño), con algunos mitos cosmogónicos de diferentes orígenes y finaliza con la mención (simplemente) de seres fantásticos telúricos.

La secuencia continúa con el acercamiento a las nociones teóricas mencionadas, las que luego servirán de herramienta para el análisis y la resignificación de los textos. Comenzamos, entonces, con uno de los fragmentos más aceptados por los estudiantes, que es la lectura de las historietas mencionadas anteriormente. ¿Cómo leemos? De tres maneras diferentes: una primera lectura silenciosa e individual y una segunda, en equipos y una tercera, colectiva, en la que participan muchos alumnos, dramatizando algunos diálogos, encargándose de verbalizar las onomatopeyas e interpretando los textos, es decir, concretando “su” lectura. Relacionamos esto a la concepción que tenemos todos los lectores (en principio) en tanto que existe “una” lectura “válida”. Los estudiantes o los lectores en general pensamos (o alguna vez lo hicimos) que el texto tiene, en palabras de Graciela Montes (2004), un sentido independiente del lector, una especie de “interpretación oficial” a la que toda lectura “correcta” debería acercarse. Notamos que esto sucedió en la experiencia que estamos analizando, en el sentido que los estudiantes, en un principio buscaban la aprobación de los profesores constantemente para sus lecturas propias; pero además sucede en todos los ámbitos imaginables en donde se pueda leer algo. Creemos que no sabemos aprovechar la libertad que nos proporciona el hecho de “practicar” la lectura.

Nos parece pertinente recuperar, en relación a este tema, un párrafo de una conferencia de Bombini “¿Cómo se forman los lectores?”, en donde afirma: “Desde cualquier situación de lectura específica, desde cualquier postura en relación con la enseñanza, desde cualquier decisión de gestión, necesitamos evitar que los modos de leer se consoliden y, por lo tanto, homogeneicen las prácticas y las experiencias, las reflexiones y las teorías” (4).

Estas historietas, si bien no son trabajadas con el objetivo de serlo, sirven de disparador para comenzar a pensar y a conocer algunos de los seres míticos locales, ya que aparecen personajes como el Lobizón, la Llorona, la Luz Mala, la Mulánima, el Zúpay, el Duende (en *El Sueñero*), Mandinga, El Familiar, La Umita, La Zapám Zucúm, La Pachama, La Bruja, La Maldición de la Higuera (*Mikilo*) y supersticiones del tipo del chistido de la lechuza, entre otras.

En el registro de la experiencia de práctica que estamos abordando (que realizamos los docentes clase a clase) y, como mencionamos anteriormente, aparece en varias oportunidades la diversidad en cuanto a las lecturas que realizan los estudiantes de las historietas. Esto se torna más notorio mientras trabajan en equipos, pues a la hora de exponer, surgen siempre diferentes miradas, las que comparten y discuten con el resto de la clase. Pensamos que lo mencionado se une significativamente al concepto que Graciela Montes recupera del pensador francés Michel Certau, en cuanto a la *lectio*, como “el resultado de una experiencia única de cada lector con el texto”. Podemos decir entonces que (y más aún entre inquietos adolescentes), existe la posibilidad de que haya tantas lecturas como lectores, porque lo que cada uno lea, va a unirse con su universo simbólico y personal y va a entrelazarse con otras lecturas pasadas y en el caso de nuestros personajes mitológicos, a versiones escuchadas en programas de televisión, de la boca de padres y abuelos o a información que circula por la *web*.

Creemos que, como en este caso particular con el que trabajamos, son muchas las decisiones que debemos tomar a la hora de seleccionar textos para abordar con los estudiantes en las escuelas o universidades, y que éstas van a depender de nuestra formación, de nuestras concepciones acerca de lo que es la literatura, de nuestros gustos personales, de las lecturas que hayamos hecho de determinados textos, etc.

La secuencia continúa. Los docentes ofrecemos una lista 31 seres fantásticos de nuestra región (que conforman sólo un fragmento del imaginario fantástico de la zona), dando detalles mínimos de cada uno de ellos, a saber:

Basilisco.

Brealito.

Bruja.

Cacuy.

Chica de la campera.

Chupacabras.

Ciudad de Esteco.

Coquena.

Crespín.

Cura sin cabeza.

Dama de blanco o Novia.

Duende.

Familiar.

Gritón.

Higuera (Maldición de la).

Llastay.

Llorona.

Lobizón.

Mayuato

Mikilo.

Mulánima.

Pachamama.

Runa-uturunco.

Salamanca.

Sirena.

Súpay/Zúpay.

Tapao o Tesoro.

Ucumar.

Umita.

Viuda negra.

Zapám-zucúm.

Le asignamos uno a cada estudiante del curso. La consigna, entonces, consiste en investigar acerca de ese personaje: características físicas, orígenes, comportamiento, formas de atenuar su poder, relaciones con otros personajes de la mitología o de la literatura o del cine, etc. Y les proporcionamos libertad en relación a las fuentes: libros, diarios y revistas del medio, enciclopedias, páginas *web*, etc., pero, además, entrevistas a padres, abuelos, vecinos, conocidos, entre otras posibilidades.

Ya en esa primera clase los estudiantes comienzan a activar sus conocimientos previos acerca de los mitos propuestos y empiezan a construir redes de relación entre lo que le proponemos y lo que ya conocen. Aportamos con esto además de a la actualización de la memoria colectiva oral, al redescubrimiento de estos seres fantásticos locales.

Es entonces donde aparece la riqueza de las investigaciones, en las diversas e incontables versiones en relación a cada uno de los personajes, ya que, como afirma el Prof. Roberto Cruz en su trabajo *El mito aquí y ahora*, “los mitos son dinámicos: nacen, maduran, mueren; unos pocos permanecen inalterables, los más se reciclan en tantas versiones como personas haya que las sustenten”.

Antes de sistematizar sus investigaciones, los estudiantes cuentan con el espacio para compartir sus experiencias con los compañeros: muestran la bibliografía que consultaron, leen o hacen escuchar sus entrevistas, relacionan hechos y personajes con la vida “real”, hasta se dejan llevar y muestran sus propios temores frente a personajes mitológicos, que tienen que ver, muchas veces con creer que por apasionarse con el tema, dejan de lado su religión. Entonces surgen los debates: “la Pachamama y el Coquena se relacionan, los dos cuidan la naturaleza”; “la viuda y la novia se parecen en que son mujeres que buscan venganza... pero se diferencian en otros puntos, su aspecto físico, su forma de asustar a los hombres, etc.”; “me dijeron que existe un Ucumar entre Cerrillos y Rosario de la Frontera... -Profe ¿Cree que esto es verdad?”; “Pero esta Chica de la Campera se parece a la de historia del tema musical Hotel California ¿qué relación tiene?”; “el Tío es el Zúpay o Mandinga o el Ukako... son parecidos ¿no?”

Nos parece interesante el interés y el entusiasmo que despierta en los estudiantes el contacto con estos mitos del imaginario salteño; se adueñan de ellos, los comparten, los reconstruyen mientras

refuerzan su identidad.

Luego, continuando con la secuencia, los estudiantes organizan la información recabada en diferentes formatos: cuadro de doble entrada, mapa semántico y esquema de contenido, siempre consignando las fuentes y no “copiando” sino procesando la información, interpretando y aportando su impronta. Estas producciones, sufren transformaciones a lo largo del tiempo que le dedicamos a esta parte de la unidad didáctica, porque comienzan presentando sus planes de escritura, después los primeros borradores y luego de alguna que otra reescritura, más una recreación pictórica del personaje, son traspasadas a soporte digital. En este punto, contamos con el apoyo y los aportes de docentes de otras áreas, ya que éste es un proyecto interdisciplinario con la materia de Informática.

El proyecto a futuro, esperamos que no sea muy lejano, es que estas elaboraciones se reúnan en una gran enciclopedia a modo de los Bestiarios Medievales, donde cada uno de los estudiantes pueda mostrar su trabajo a compañeros de otros cursos y de otros años, ya que este libro circularía dentro de la institución, ya que se convertiría en material de consulta de la BIEM (Biblioteca del Instituto de Educación Media). Esta idea nos parece más que interesante, ya que los textos de la enciclopedia se transformarían en nuevas fuentes de nuevos estudiantes que se enfrenten a la propuesta, formando un hilo más en la red de conocimientos.

Si bien planteamos en un principio que la secuencia didáctica descripta la desarrollamos desde el año 2006, no se mantiene exactamente igual a lo largo de los años, porque a partir de cada una de las experiencias, podemos enriquecerla, ampliarla, darle nuevos matices, encontrarle nuevas aristas y reciclarla siempre en función de una mejor respuesta.

Estamos seguros de que cada selección de textos que les proponemos a los estudiantes va a ser diferente, en tanto los profesores seamos personas diferentes, que realizamos lecturas diversas de cada situación, pero creemos que esto puede enriquecernos como sociedad, pues dejamos de lado la homogeneidad que caracterizó la “enseñanza” de la literatura en las escuelas durante mucho tiempo. Por esto, consideramos valioso que a partir de la lectura de mitos locales, cada estudiante aporte información a su “enciclopedia personal”, amplíe su bagaje de conocimientos y produzca sus propios textos, en relación a sus interpretaciones particulares acerca del tema.

Notas

1 - Cornejo Polar considera, al hablar de regiones literarias, a las *micro-regiones*, como la del NOA, como integrantes de una *región supranacional*, en este caso la Andina, la que a su vez forma parte de una *supra-región cultural*: América Latina (op. Cit).

2 - Nos referimos en este caso, al narrador de mitos, ya sea en forma oral o escrita.

3 - Estos conceptos fueron trabajados desde el análisis de la teoría de Bajtín que realizan Altamirano y Sarlo en *Literatura/Sociedad* (op. cit.).

4 - Mesa llevada a cabo el día 21 de abril de 2001 en la Feria del Libro, Bs. As.

Referencias bibliográficas

Altamirano, C. y B. Sarlo, (1980). *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

(1993). *Literatura/Sociedad*, Buenos Aires, Hachette.

Ansolabhere, P., (2000) *Relatos populares argentinos (cuentos, leyendas y supersticiones)*, 1° ed., Buenos Aires, Santillana.

Bossi, E., (2004). *Seres mágicos que habitan en la argentina*, 6° ed., San Salvador de Jujuy: Talleres gráficos de la Universidad Nacional de Jujuy.

Bueno, R., (1996). "Sobre la heterogeneidad literaria y cultural de América Latina" en *Asedios a la Heterogeneidad Cultural. Libro de homenaje a Antonio Cornejo Polar*. Filadelfia: Asociación Internacional de Peruanistas.

Colombres, A., (1992) *Seres sobrenaturales de la cultura popular argentina*, 3° ed., Buenos Aires Ediciones del Sol.

(2001) *Seres mitológicos argentinos*, 1° ed., Buenos Aires. Emecé.

Even-Zohar (1996). "Polisistema: Procesos y Procedimientos" en *Literatura de Salta. Historia Socio-cultural. Antología I*. Salta: Consejo de Investigación – Universidad Nacional de Salta.

Fidalgo, A., (1975) *Panorama de la literatura jujeña*. Buenos Aires: La rosa blindada.

Montes, G., (2004) "La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Plan Nacional de Lectura.

Moyano, E. (coord.), (2005) *La Literatura de Salta*. Salta: Universidad Nacional de Salta.

Palermo, Z. y Altuna, E. (coord.) (1996) "Región Literaria" en *Una literatura y su historia*. Salta: Consejo de Investigación – Universidad Nacional de Salta, fascículo 2.

(1991). *De historias, leyendas y ficciones*. Salta: Fundación del Banco del Noroeste.

Logros y resistencias en la construcción de un Proyecto institucional de lectura y escritura. Una mirada retrospectiva

Holubicki, Jesica; Luquez, Sonia; Torti, Estela; Viñas, Fabiana.

Escuela de Enseñanza Media N° 331 “Almirante G. Brown” Santa Fe

En este trabajo queremos reflexionar sobre las posibilidades y resistencias de integrar la lectura y la escritura en el currículum de las distintas asignaturas de las Escuelas Secundarias.

Nos proponemos abordar dos aspectos: por un lado, narrar un Proyecto de Lectura y Escritura que realizamos desde el año 2001 en la Escuela de Enseñanza Media nro. 331 “Almirante G. Brown” de la ciudad de Santa Fe, y por otro, analizar algunas de las variables que atravesaron la problemática de incluir la lectura y la escritura, de una manera intencional, en los trayectos de aula.

Pretendemos de esta manera poner en cuestión las acciones realizadas en el marco del Proyecto y las opciones teóricas que lo sustentaron, aunque, en este trabajo, lo analizaremos desde el itinerario teórico propuesto en el marco del Proyecto CAI+D 2010 (Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo. Universidad Nacional del Litoral Santa Fe) que dirige la Dra. Analía Gerbaudo, cuyas categorías centrales son: obstáculos epistemológicos, representaciones, resistencias, buenas prácticas.

Integrar la lectura y la escritura de manera intencional en los trayectos de aula fue una preocupación permanente a lo largo de estos años. Cuando decimos “de manera intencional”, nos estamos refiriendo a la planificación de trabajos concretos de lectura y escritura que se articulen con los conocimientos disciplinares.

Dentro de esta línea consideramos relevante la noción de géneros discursivos (Bajtin: 1999), en el sentido de que cada práctica social le imprime al lenguaje características particulares y genera modos de comunicación que le son propios. Es decir, en el caso de las actividades escolarizadas, las disciplinas científicas tienen incorporadas de forma constitutiva modos de escritura y de lectura. Aprender Historia, por ejemplo, supone aprender a leer y a escribir en términos de esa disciplina.

A partir de estas consideraciones, hace diez años, diseñamos un Proyecto de lectura y escritura para nuestra escuela que tuvo como intención inicial instalar un debate institucional sobre las prácti-

cas docentes a fin de mejorarlas y de esa manera contribuir a las políticas de inclusión que la escuela requería.

El equipo que diseñó y realizó el Proyecto estuvo conformado por profesores en Ciencias de la Educación y profesores en Letras, con la finalidad de trabajar interdisciplinariamente con la lectura y la escritura.

En un primer momento, organizamos líneas de acción que incluían dos talleres: uno para alumnos y otro para profesores. El taller de alumnos estaba destinado a los ingresantes de 1º año (8º año en ese momento) cuya finalidad era leer, escribir y analizar sus prácticas de estudio. Simultáneamente, el taller para profesores se desarrollaba a través de jornadas de trabajo o encuentros en pequeños grupos a fin de reflexionar sobre las prácticas áulicas y la posibilidad de integrar la lectura y la escritura en sus planificaciones.

Pasado un tiempo empezamos a observar que el trabajo con los profesores se hacía cada vez más difícil, se disponía de escaso tiempo para reunirse y acordar modalidades de intervención o instancias de reflexión, mientras, y en paralelo, el taller para alumnos se privilegiaba frente a otras líneas de acción. Por este motivo, institucionalmente, el Proyecto fue tomando formatos ligados al trabajo con los alumnos: primero se enfatizó el trabajo con los que tenían dificultades (señaladas por los docentes de distintas asignaturas), luego con dos divisiones de primer año y finalmente con todos los primeros años (6 divisiones).

Para ello diseñamos un material de trabajo que incluía textos y actividades de lectura y escritura, que pensábamos compartir con el resto de los docentes. Sin embargo, las rutinas paralelas se evidenciaban y los problemas persistían, a lo que se sumaba la escolarización del espacio que desvirtuó los objetivos iniciales.

Decidimos, entonces, elaborar una encuesta para los alumnos y los profesores a fin de observar las respectivas representaciones acerca del enseñar y el aprender, de la lectura y la escritura en sus prácticas diarias.

Al compararlas y ponerlas en tensión observamos que los alumnos consideraban que *leer, resumir (achicar) y repetir el texto* era una rutina óptima para acceder al conocimiento. En cuanto a los profesores, consideraban que los alumnos ya sabían leer y escribir cuando ingresaban a la escuela secundaria y si su aprendizaje no era efectivo se debía a problemas cognitivos o sociales, ajenos a su asignatura.

Pensamos que estas representaciones o supuestos incuestionables se convierten en obstáculos porque, a través de ellos, aparece naturalizada la creencia de que se “enseña bien” y en ese marco el déficit está puesto en los alumnos y es externo a las prácticas de enseñanza. En consecuencia, en nuestra experiencia, el taller para alumnos adquiría cada vez mayor fuerza institucional porque representaba el espacio donde se resolvían las “carencias”.

Empezamos a preguntarnos: ¿la inclusión intencional de la lectura y la escritura en la enseñanza mejoraría las prácticas de aula?, ¿cuáles serían los rasgos que definirían las buenas prácticas?

Convencidas de la necesidad de transformar el trabajo con los profesores decidimos reformular el Proyecto. Esta modificación consistió en integrarnos a las aulas y trabajar con ellos de manera conjunta. La propuesta significaba rescatar el aula como objeto de estudio a fin de intercambiar experiencias y

proponer modos de trabajo con la lectura y la escritura en las disciplinas.

La escuela nos otorgó un lugar en los EDI (Espacios de Definición Institucional) de primer año donde confluían profesores de distintas asignaturas en un trabajo común. Estos espacios, con una carga horaria de 80 minutos semanales, se conforman con las asignaturas Biología y Geografía, por un lado, e Historia y Formación Ética y Ciudadana, por otro. En ambos casos, abordan problemáticas vinculadas a la ciudad de Santa Fe, desde las distintas miradas disciplinares.

La propuesta, si bien seguía teniendo como destinatarios a los alumnos, implicaba un trabajo de planificación y diseño de situaciones de enseñanza con los profesores de los EDI, a fin de posibilitar la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en un espacio muy particular por su configuración: la modalidad de taller y la presencia de dos asignaturas en un trabajo conjunto que requería de una articulación flexible, acuerdos curriculares y modos de implementarlos.

Integrarse en los mismos implicaba participar de la planificación y diseño de situaciones de enseñanza que permitieran a posteriori una reflexión. A la vez, suponía romper con el modelo de capacitación tradicional y nos obligó a redefinir nuestros conceptos acerca de las buenas prácticas, confrontarlos con nuestra intervención para ensayar una propuesta de formación situada.

La actividad en estos espacios (EDI) produjo tensiones y ciertas resistencias porque nuestra inclusión ponía en evidencia un conjunto de prácticas de enseñanza naturalizadas y poco cuestionadas. Al mismo tiempo, este trabajo más horizontal con los docentes nos permitió reflexionar con ellos acerca de las tradiciones pedagógicas imperantes (de corte aplicacionista), sobre el valor de tomar decisiones propias en la elaboración del currículum (apropiación, autoría del currículum) y el papel de la lectura y la escritura en una posible reformulación de los abordajes didácticos.

Hoy nos preguntamos: este Proyecto ¿ha constituido un camino hacia las *buenas prácticas*?

En algún punto, esta mirada interrogativa intenta desnaturalizar creencias y rutinas, y producir conocimiento sobre nuestras prácticas de enseñanza así como sobre los aprendizajes de los alumnos, examinando permanentemente las razones subyacentes de los obstáculos reconocidos y buscando ir más allá de la mera descripción.

Esta intencionalidad requiere explicitar de qué manera nos apropiamos (apropiación por oposición a aplicación) del concepto “buenas prácticas” que, alejándonos de algunas prescripciones, aporta un interesante valor heurístico e interpretativo. En nuestro trabajo nos posibilita reflexionar sobre las tensiones, paradojas y resistencias que genera la inclusión intencional de la lectura y la escritura en las propuestas didácticas.

Una de las tensiones que siempre atravesó el proyecto institucional fue la dificultad para articular la lectura y la escritura en el trabajo del aula, es decir, parecieran funcionar en paralelo el abordaje de los contenidos disciplinares y las prácticas de lectura y escritura. A pesar de las diversas modalidades intentadas, las rutinas de enseñanza, así como las de lectura y escritura de los alumnos, se han sostenido porque son modos institucionalizados de promover el acceso al conocimiento.

Como dijimos antes, la noción de “buenas prácticas” nos permite, de alguna manera, interrogar esos modos institucionalizados y también arriesgar una explicación respecto de su persistencia, especialmente en las propuestas de los docentes. Para muchos profesores resulta muy difícil desprenderse

de ciertas rutinas de enseñanza porque están convencidos de su eficacia, sobre todo en relación con la evaluación de los alumnos. Esta suerte de “garantía” opera como una representación fuerte que resiste los intentos de modificación.

El desafío que enfrentamos hoy es instalar la pregunta: ¿qué es deseable y epistemológicamente válido que nuestros alumnos aprendan? Retomando la noción de “buenas prácticas”, lo considerado ‘bueno’, desde ambos puntos de vista -moral y epistemológico-, no existe en sí mismo como algo pre-establecido, sino que adquiere sentido en contextos particulares, fruto de experiencias subjetivas (Gerbaudo, 2010). Definirlo tiene que ver con poder justificar desde dónde se fundan o sustentan las decisiones que tomamos al construir nuestra propuesta; decisiones en torno a la selección de contenidos a enseñar, los materiales y textos utilizados, las actividades propuestas y la evaluación.

Cuando sostenemos con Bombini (2006) que resulta prioritario “reinventar la enseñanza” y con Gerbaudo (2004) la necesidad de ser “autores del curriculum”, estamos pensando, a diferencia de priorizar una suerte de saber “técnico” que aplica o instala prescripciones, en preguntarnos sobre nuestras decisiones y revisar nuestras prácticas.

¿Cuáles son los conocimientos que pretendemos que nuestros alumnos conozcan, crean o entiendan? Si esto se define fundamentalmente desde los requerimientos de la evaluación, las posibilidades de construcción de “buenas prácticas” se encuentran permanentemente con un límite, que opera como obstáculo para la modificación de las propuestas.

Creemos que en la disciplina Lengua, enseñar a leer y escribir es un objetivo central. Sin embargo, la importancia de aprender con el lenguaje, con la lectura y la escritura, comprendidas como experiencias, como prácticas sociales y culturales, es una tarea de todos los docentes y todas las asignaturas. Por lo tanto, instancias de capacitación aisladas no resuelven los problemas señalados por los docentes en los distintos niveles de enseñanza, como tampoco lo hacen los talleres destinados a los alumnos.

En síntesis, desde una mirada retrospectiva, nuestro trabajo se propuso la deconstrucción del espacio del “taller de comprensión de textos” como “solucionario” o “caja de herramientas” para convertirse en una propuesta que intentara incidir sobre las problemáticas de lectura y escritura en las disciplinas (Gerbaudo, 2010). Sin embargo, después de dos años en los EDI, no pudimos consolidar un proceso de construcción colectiva o modos de intervención conjunta que permitieran la inclusión intencional de la lectura y la escritura.

En síntesis, la primera formulación del Proyecto, centrada en el “taller para alumnos”, presentaba una contradicción epistemológica: sostener la transversalidad de la lectura y la escritura respecto de las disciplinas y, al mismo tiempo, su abordaje didáctico en un espacio aparte, paralelo. Además, desde el punto de vista institucional, ese formato de taller era valorado positivamente por los docentes aunque, desde nuestro punto de vista, no impactaba en la modificación de sus rutinas de enseñanza.

Paradójicamente, al deconstruir el formato “taller para alumnos”, se pusieron en evidencia conflictos de diversa índole para la construcción de una propuesta didáctica superadora en el marco de los EDI (que incluía el trabajo junto a los docentes de distintas disciplinas). Es decir, nos encontramos con una situación conflictiva que plantea una verdadera tensión entre lo deseable y lo posible. Por un lado, una propuesta que presentaba contradicciones teóricas y epistemológicas, gozó de un importante

reconocimiento institucional y “efectividad” en el trabajo áulico de los alumnos en el espacio del taller. Por otro lado, una propuesta coherente epistemológicamente significó enfrentar resistencias arraigadas y dificultades para concretarse como una propuesta viable en la institución.

Todo esto nos permite pensar que el desarrollo de un proyecto o de una experiencia implica ciertos logros y, a la vez, insatisfacciones sobre nuestro hacer que tensionan el intento de construcción de buenas prácticas. Como señala Bourdieu: “No es fácil hablar de la práctica de una forma que no sea negativa”.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1999) *Estética de la creación verbal*. (10ma ed.) México: Siglo XXI

Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bourdieu, P. (1980) *El sentido práctico*. París: Minuit: 135. En Chartier, Anne Marie (2000):160.

Chartier, A. M. (2000, dezembro) “Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação”. En *Revista de Educação e Pesquisa, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 26 (2): 157-168.

Gerbaudo, A. (2004) “Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior”. *Facultad de Humanidades y Ciencias. Santa Fe: U.N.L.*

(2006) *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum mercado*. Santa Fe: UNL.

(2008) “Usos y apropiaciones de la teoría literaria en la enseñanza de la literatura” en *La lengua y la literatura en la escuela secundaria. Propuestas para una agenda de trabajo*. Santa Fe: UNL.

(2010) *Objetos que importan. La lengua y la literatura en la escuela secundaria argentina*. Rosario: Homo Sapiens-UNL.

Torti, E.; Luquez, S. y Viñas, F. (2006) “Lectura y escritura: un desafío institucional”, en Manni, H. y Gerbaudo, A. (Comp.) *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir escritos en el aula*. Santa FE: UNL. ISBN 987-508-627-4.

Torti, E.; Luquez, S. y Viñas, F., Holubicki, J. (2008) “Una experiencia de lectura y escritura en 8º año de EGB 3: límites y desafíos”. *Publicación en versión digital (CD) en Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. (coord.). Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. San Miguel de Tucumán: INSIL, Facultad de Filosofía y Letras. Cátedra UNESCO, subsede Tucumán. ISBN 978-950-554-581-0.

Cuando el género y la gramática permanecen invisibles en la enseñanza de la narración

Silvia Kaul de Marlangeon

Cristina del Valle Núñez

Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

El propósito de este artículo es exhibir la discrepancia entre la propuesta pedagógica contenida en los libros de texto de la escuela media disponibles en el mercado y los contenidos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario, planteados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, concernientes a la reflexión sobre las relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos, para lo cual enfocamos especialmente determinados aspectos de la enseñanza de la narración.

El texto narrativo aparece como un contenido prioritario de 3º año del Ciclo Básico Unificado (CBU, en la provincia de Córdoba) o 9º año de la Educación General Básica (EGB, en algunas provincias de nuestro país). Este contenido y otros tienen un carácter obligatorio y constituyen el marco adecuado tanto para planificar el trabajo didáctico en el aula como para diseñar los manuales editoriales que se ofrecerán como material de estudio a profesores y alumnos.

Esos materiales didácticos han sido preparados conforme al enfoque comunicativo que se ocupa de la competencia comunicativa de los educandos para capacitarlos en la comunicación real. Según tal perspectiva los manuales deberían ser capaces de proporcionar ejercicios y situaciones que presenten de manera efectiva esa posibilidad de capacitación. Por lo contrario, hemos comprobado que ese enfoque comunicativo fundado en el aprendizaje de un saber práctico de producción discursiva resta importancia a la enseñanza de la gramática y propicia un análisis del discurso sin gramática que lo sustente. El resultado es que la gramática pasa a ser un instrumento de reflexión separado de los textos, despojado de su carácter funcional, cuando en la realidad del lenguaje cada elemento se explica por referencia a la función que ejerce dentro del texto: cada parte es funcional respecto del todo que es el texto.

Con la intención de proponer un *enfoque superador que conciba simultáneamente la gramática presente en el sistema de la lengua como el texto producto de una determinada actividad discursiva que conlleva un propósito social dentro de su contexto de situación y de cultura*, presentamos el siguiente

objetivo específico del trabajo:

- Reflexionar sobre la necesidad de generar una concienciación acerca de la conveniencia de la enseñanza conjunta del género y la gramática; ello implica enfocar a la par, tanto el sistema de la lengua como el texto y el propósito social de éste dentro de la cultura en que se halla inserto.

Corpus

Los datos de este estudio provienen de una variedad de subgéneros narrativos extraídos de seis manuales de lengua de 3º año del CBU o 9º año de la EGB, editados entre los años 2006 y 2010. Todos ellos exhiben como característica común la falta de interrelación entre texto y gramática.

(1) Lengua ES - 3 de Editorial Tinta Fresca (año 2008):

CAPÍTULO 1

- Los relatos históricos. Entre el mito y la historia.

(2) Lengua y Literatura 9 de Editorial Kapelusz (año 2006):

CAPÍTULO 3

La secuencia narrativa.

(3) Lengua y Literatura. Prácticas del lenguaje. Editorial Santillana (año 2010):

CAPÍTULO 1

La realidad en cuento.

(4) Lengua y Literatura para pensar de Editorial Kapelusz (año 2008):

UNIDAD 1

- El cuento realista y el cuento policial.

(5) Lengua y géneros discursivos 9 de Editorial Puerto de Palos (año 2006):

CAPÍTULO 3

La banda de música.

(6) Lengua y Literatura. Prácticas del lenguaje 3 de Editorial Kapelusz (año 2010):

UNIDAD 1

El cuento realista y el cuento policial.

Desarrollo

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)

Están definidos como un conjunto de saberes significativos que se incorporan como objetos de enseñanza para contribuir al desarrollo de las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales de los educandos y constituyen una serie de contenidos mínimos que deberán impartirse en las escuelas del país para promover la integración del sistema educativo nacional.

Dentro de los NAP para el área lingüística se presentan los contenidos relacionados con la comprensión, la lectura y la producción textual oral y escrita, y también con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y sobre los textos.

En el presente trabajo enfocamos especialmente esta pauta ministerial referida a la reflexión lingüística sistemática “sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos trabajados en el año” (NAP, 2006:45).

Esa reflexión enmarcada en el texto narrativo y su relación con la gramática queda plasmada en los NAP cuando proponen trabajar con los tiempos verbales propios del relato, los adverbios y los conectores temporales, condicionales, causales y consecutivos, entre otros temas, lo cual implica que estos núcleos enfatizan la reflexión acerca de la interrelación existente entre el texto y la gramática, motivo de este estudio.

Enfoque comunicativo del lenguaje

Lomas - Osoro (1994) afirman que un objetivo general y prioritario del enfoque comunicativo es la atención a aspectos pragmáticos de la comunicación relacionados con usos orales, escritos e iconográficos, como así también a los procesos cognitivos de adquisición y desarrollo del lenguaje y a sus contextos de producción y recepción.

El enfoque comunicativo se presenta como un intento de superar modelos anteriores de la enseñanza de la lengua y la literatura que no esgrimían objetivos acordes con las necesidades presentes de la vida tecnológica actual, la cual requiere una exposición permanente a diferentes textos, tanto orales como escritos.

Lomas – Osoro (1994:19) sostienen que los enfoques pasados dejaron de lado cuestiones atinentes a actos de habla, significado cultural y sentido ideológico de las prácticas discursivas, por lo cual surgió la necesidad de prestar atención a los contextos de producción discursiva y abandonar las prácticas centradas casi exclusivamente en la estructura oracional y en el análisis gramatical de la competencia lingüística.

La gramática como objeto en el enfoque comunicativo

“De la misma manera que conocemos las principales épocas de la historia universal, las capitales de los países más importantes o cercanos, o las principales obras de arte, también hay que saber distinguir entre un nombre y un verbo, una frase afirmativa y una interrogativa, o una carta y una instancia.”

Cassany, Luna y Sanz (1994, 310).

El enfoque comunicativo en los manuales escolares escogidos

En la casi totalidad de los casos los manuales parten de la lectura de textos narrativos literarios, en algunos casos, un mito, en otros, un cuento. Luego se plantean consignas que apuntan a la comprensión lectora, como preguntas sobre los textos leídos y trabajos sobre el vocabulario.

En cada unidad se puntualizan distintos temas teóricos relativos a la narración, como la secuencia narrativa y el marco; la secuencia narrativa en el sentido de estructura genérica de la narración; narrador, focalización, autor y tiempo.

En uno de los manuales el estudio de la narración comienza por el tema más general de las tramas textuales o discursivas y solamente en uno se propone la caracterización y producción de una biografía como texto narrativo no ficcional.

En tales manuales se evidencia un intento por considerar los NAP, ya que el texto narrativo se imparte como contenido, pero no se plasman articuladamente los contenidos propuestos por el Ministerio.

En cuanto a los aportes gramaticales significativos para la construcción narrativa, o bien se omiten; o bien se colocan en apéndices desprovistos de todo contexto y sin ninguna motivación; o bien no se encuentran integrados al tema de la narración, cuestión que abordaremos en el siguiente ítem 3.5.

3.5. Análisis del género narrativo y de la gramática en los manuales del corpus

Ejemplo 1

“El héroe griego más famoso de la Guerra de Troya fue Aquiles, hijo de Peleo y de la ninfa Tetis. Para hacerlo invulnerable, su madre lo sumergió en la laguna Estigia tomándolo por el talón derecho, que de esta forma quedó seco y fue su única parte vulnerable. Durante la guerra, Aquiles dio muerte a Héctor, famoso príncipe troyano que había asesinado a Patroclo al confundirlo con Aquiles. Finalmente, Paris, causante del enfrentamiento entre ambos pueblos, le disparó a Aquiles una flecha que,

con la ayuda de Apolo, acertó en su punto vulnerable.”

Capítulo1: “Los relatos históricos. Entre el mito y la leyenda” Tinta Fresca (2008).

Ejemplo 2

“Durante la Antigüedad, el contenido de La Ilíada-extenso poema épico sobre la cólera de Aquiles y algunos sucesos de la Guerra de Troya, librada por griegos y troyanos- se consideró histórico y no una ficción poética. La Guerra de Troya se fechaba al final del período Micénico o Edad del Bronce, aproximadamente entre 1570 y 1200 A.C.

Por el contrario, desde fines de la Antigüedad hasta mediados del S XIX se pensó que la Guerra de Troya era ficción. Sin embargo, las excavaciones revelaron que hay un núcleo histórico, como en otras tradiciones épicas.”

Capítulo1: “Los relatos históricos. Entre el mito y la leyenda” Tinta Fresca (2008).

Preguntas del manual referidas a los dos textos precedentes:

- ¿Conocen el relato de la Guerra de Troya? ¿Por qué se enfrentaban griegos y troyanos? ¿Qué intervención tuvo en el desenlace el famoso “caballo de Troya”?
- ¿Qué diferenciaba a Aquiles de otros mortales? ¿Por qué se lo consideraba un héroe?
- ¿Qué se narra en La Ilíada? ¿Se trata de una narración histórica o de ficción? ¿Qué vinculación tiene con la historia? ¿Por qué en el mito no resulta claro el límite entre lo real y lo ficticio?

Observamos que son preguntas sobre el contexto general del texto, pero no sobre la necesaria relación texto- contexto del mismo texto. Sólo se usa el texto como contexto y no se lo explota como texto.

Ejemplo 3

Dido y Eneas

“La guerra de Troya había terminado. Eneas, príncipe troyano, hijo del mortal An-

quises y la Diosa Venus, navegaba desde hacía siete años en busca de una nueva tierra; los dioses le habían encomendado la fundación de Troya: Roma. Sin embargo en su travesía había enfrentado constantes obstáculos que hacían temer la concreción de tal designio. Por ese entonces, la diosa Juno, esposa del dios Júpiter, y Venus, hija del dios, estaban enemistadas (...)."*

Capítulo1: "Los relatos históricos. Entre el mito y la leyenda" Tinta Fresca (2008).

A partir de la lectura de este relato tomado de La Eneida, el manual propone distintas tareas que apuntan a la comprensión del texto y que tienen que ver con el significado global de la historia. Tienden a evaluar la comprensión del alumno y su habilidad como lector.

Así, encontramos preguntas como:

- ¿Hacia dónde se dirigía Eneas?
- ¿Por qué Juno y Venus estaban enemistadas?
- ¿Cuál es el significado de estos fragmentos extraídos del texto? (A continuación en el libro se transcriben fragmentos y se ofrecen opciones para que el alumno escoja la que considera adecuada).

Propone, además, el uso del diccionario para trabajar con vocablos que permitirían una mejor interpretación del sentido del mito:

Busquen la palabra "destino" en el diccionario. ¿Con qué acepción se la emplea en el relato de Dido y Eneas? Coméntenlo entre todos.

Y se pide completar la secuencia narrativa del relato:

¿Cuáles son los núcleos narrativos del relato que leyeron? Completen la secuencia narrativa en la carpeta.

Para la realización de esta consigna se ofrece la definición de secuencia narrativa.

"Los núcleos narrativos son las acciones principales de un relato, que se relacionan entre sí por medio de lazos temporales o causales. Se denomina secuencia narrativa el encadenamiento de núcleos que hacen avanzar un relato. El marco del relato son las referencias al tiempo y al lugar (...)"

Tinta Fresca, 2008.

Se pretende que el alumno comprenda el concepto teórico e inmediatamente aplique ese conocimiento al texto narrativo leído.

La gramática, como contenido estipulado por los NAP, se encuentra ausente de los temas presentados. Es tratada en un apéndice final del libro, denominado “Sobre las palabras, las oraciones y los textos. Temas de Gramática” (pág. 155), donde se plantea el uso de los tiempos verbales en la narración (pág. 165), pero no se establecen relaciones con los textos narrativos leídos en las unidades precedentes ni su relación con los temas trabajados en la unidad descripta. Es decir, no se integran los contenidos desarrollados y se desaprovecha la oportunidad de articular los temas de gramática con la narración.

Ejemplo 4

En el capítulo 3 *La secuencia narrativa* (Kapelusz – Norma 2006), se propone la lectura completa (entre otras) del cuento “La protección por el libro” de Willoughby – Meade.

Las actividades que se presentan para trabajar el capítulo tienen relación con el concepto de secuencia narrativa, entendida en el manual como la estructura genérica de una narración. Primero se explica el concepto, luego se propone el cuento y finalmente las consignas.

“La secuencia narrativa típica está compuesta por una situación inicial, una complicación, una resolución y, a veces, una evaluación de cierre o moraleja, tal como ocurre en las fábulas” (pág. 56).

Consignas propuestas para el trabajo del alumno:

Explicá brevemente cuál es la complicación y cómo se resuelve.

Aclará si hay una evaluación expresa de los hechos o si la moraleja debe extraerse reflexionando sobre la lectura.

¿Cómo debe interpretarse el título “La protección por el libro”?

Subrayá los verbos e indicá cuáles son los tiempos verbales utilizados por el narrador.

Descubrí si el narrador emplea la primera o la tercera persona gramatical.

Este narrador ¿participa de los hechos narrados?

Las actividades propuestas y el trabajo sobre algunos elementos de la narración, como el narrador y los tiempos verbales, se dirigen a la comprensión lectora, pero no se promueve una reflexión de cómo estos aspectos tienen una incidencia concreta en la construcción del sentido del texto narrativo.

Por otro lado, la gramática como conocimiento necesario para la construcción del género narrativo se encuentra ausente. Hacia el final del capítulo, se proponen contenidos gramaticales completa-

mente aislados del tema presentado en la unidad.

Bajo el título Gramática Oracional, se desarrollan los siguientes temas: voz activa, voz pasiva y modificadores verbales.

Cada tema es explicado y al final se ofrece una ejercitación.

Ejemplos:

Cuando la acción del verbo recae en el sujeto, es decir, en quien la ejecuta, es un sujeto activo. En cambio, si la acción designada por la frase verbal no recae sobre el sujeto, sino que es quien la sufre, el sujeto es pasivo.

Ejercitación:

Cambiá las siguientes oraciones de voz activa a voz pasiva y viceversa:

- a. El peñón de Gibraltar recuerda el nombre del invasor árabe.
- b. La reconquista de España fue iniciada en Covadonga por el rey Pelayo.

En este libro se proponen tareas de escritura para propiciar la producción personal, pero no se aprovechan los contenidos gramaticales necesarios para realizar esta actividad.

El que sigue es el comienzo de un cuento del escritor Ricardo Mariño.

- Volvé a leer las características del cuento fantástico y continuá su narración, agregándole una complicación y una resolución.

Ejemplos:

“El Hombre sin cabeza

El hombre, el escritor, solía trabajar hasta muy avanzada la noche. Inmerso en el clima inquietante de sus propias fantasías escribía cuentos. La vieja casona de aspecto fantasmal en la que vivía inspiraba historias en las que inocentes personas de pronto (...)” (pág. 61).

En este ejercicio de producción escrita se solicita al alumno una actividad de reescritura, pero sin reflexionar sobre los elementos gramaticales y genéricos que le permitirían mejorar su producción escrita.

Ejemplo 5

En la unidad Nº 1 “La realidad del cuento” en *Lengua y Literatura. Prácticas del lenguaje*. Editorial Santillana (2010), se propone la lectura completa del cuento “El disfraz” de Emilia Pardo Bazán.

Se formulan consignas que apuntan a la comprensión lectora del alumno y se ofrece un ejercicio de escritura:

“Reescribí el cuento adoptando la perspectiva del criado o de la doncella francesa. Tené en cuenta cuánto conocen a los personajes y las intenciones que ocultan sus hechos. Incluí comentarios que dejen traslucir sus sentimientos y opiniones acerca de lo sucedido”

Se trabaja con el tema *punto de vista*, pero no se lo aprovecha para estudiar las personas gramaticales en relación con este tema y el efecto de sentido que puedan tener.

En el tema Sinónimos, Hiperónimos e Hipónimos se explican estos conceptos y se ejemplifican con el cuento; pero no se evidencia la sinonimia como un recurso cohesivo del texto.

También se estudia el tema *formas del discurso* y se desarrollan las tramas textuales. Se profundiza la descripción de la trama narrativa y se definen narrador, trama y personajes, que son temas propios de la literatura, pero en ningún momento se conecta el tema de la unidad con narraciones no ficcionales que tengan relación con el contexto del alumno.

Se tiende a que el alumno entienda la trama narrativa como un concepto teórico pero sin tener en cuenta aquellos elementos gramaticales que la definen y construyen.

La gramática es un aspecto que se aborda en la Sección II del libro, llamada *Gramática, normativa y ortografía*. Los temas que allí se trabajan no se relacionan con los temas tratados en las unidades precedentes, la gramática se desarrolla como un contenido aislado, que parece no tener relevancia en la construcción de los distintos textos trabajados.

Ejemplo 6

En la unidad Nº 1 “El cuento realista y el cuento policial” del manual *Lengua y Literatura para pensar* de Editorial Kapelusz” (2008), se presenta completo el cuento “Cuento para tahúres” de Rodolfo Walsh. Se trabajan los conceptos de narrador, acciones, secuencias narrativas y el tiempo en la narración (con la distinción entre discurso e historia). Se pide a los alumnos que caractericen el narrador, el espacio y los personajes, que enumeren una serie de acciones tratando de conformar la secuencia narrativa del cuento y una reflexión sobre la diferencia entre historia y discurso. Todas estas consignas en relación con el cuento leído.

En general las consignas apuntan a la comprensión del cuento mediante la aplicación de los conceptos teóricos explicados en la unidad.

Los temas de gramática aparecen en unas notas marginales que envían a las páginas finales del libro, es decir al apartado *Lengua* de la página 136, en que se deberían estudiar para esa unidad Nº 1 la comunicación, las clases de palabras y las construcciones verbales pronominales. Estos temas no son desarrollados en relación con el género narrativo, o sea que no se establecen relaciones evidentes entre el género discursivo que se está trabajando y los conceptos presentados en el apartado.

Conclusiones en torno de los ejemplos analizados de los manuales del corpus

Podríamos reproducir otros ejemplos que mostrarían idéntica situación: en todos los manuales las consignas acerca de la reflexión sobre la gramática puesta al servicio de la construcción del texto narrativo permanecen ausentes. La gramática es un contenido marginal que no se encuentra conectado al texto narrativo.

Las distintas unidades abordan el tema de la narración, pero trabajan casi exclusivamente desde el punto de vista de su relación con la literatura.

No hay ningún tipo de contextualización de los textos, no hay indagación sobre el propósito social que tienen, ni se vincula el texto narrativo con los contextos propios de los adolescentes.

El propósito principal de las unidades descriptas es que el alumno lea los textos narrativos literarios propuestos, entienda algunos conceptos teóricos de la narración, los aplique a los cuentos leídos y pueda transferir ese conocimiento a toda obra literaria narrativa y a sus propias producciones.

Observamos que en cuatro de los seis libros trabajados, la gramática se estudia en anexos, es decir, se la concibe como un tema sin relación con lo tratado en cada unidad, es invisible para la enseñanza del género narrativo.

Enfoque superador: la Gramática Sistémica Funcional (GSF)

Glosando a Halliday (1985/1994), el lenguaje es un medio de acción sobre las cosas y un medio de reflexión sobre ellas: es la codificación de un potencial de conducta en un potencial de significados que se manifiesta en las expresiones concretas del sistema léxico-gramatical o sistema de lo que el hablante puede decir. El lenguaje es, entonces, un potencial de significados compartidos en contextos interpersonales.

Dentro de esta concepción del lenguaje, la Gramática Sistémica Funcional interpreta tanto el sistema de la lengua como el texto y el propósito social de éste dentro de la cultura en que se halla inserto; su finalidad es explicar las estructuras de la lengua como un sistema de opciones posibles de acuerdo con la situación de habla. Precisamente, es una gramática centrada en el significado como elección que posibilita una reflexión sistemática acerca de las palabras y estructuras empleadas por el usuario de la

lengua como recurrentes configuraciones de significado organizadoras de los textos, los cuales están determinados por el contexto social en que ocurren.

En el modelo de la GSF los géneros son formas de hacer cosas por medio de la lengua para conseguir objetivos culturalmente apropiados; conforman, por tanto, una actividad orientada hacia un determinado propósito social en contextos culturalmente reconocidos. Tal actividad está compuesta de fases que determinan la estructura esquemática de cada género particular y los aspectos específicos del léxico y la gramática relativa a él (Martin, 1986, 1994 y 1997).

La reflexión que piden los NAP podemos encontrarla en un modelo gramatical como el de la GSF. Analizar el género de un texto según ese modelo ayuda al alumno a desarrollar las habilidades de escritura del nivel superior al permitirle ejercer control del propósito social del texto y de su estructura genérica. Por su parte, la reflexión sobre el metalenguaje gramatical concerniente al registro ayudará al alumno al desarrollo de las habilidades de escritura del nivel inferior que se relacionan con el control de los aspectos léxico-gramaticales y discursivos del texto escrito (Astorga y Kaul de Marlangeon, 2006). Por tanto la gramática en este modelo no es un apéndice sino un instrumento analítico.

El punto de vista de la GSF aborda la problemática de *qué* expresa un texto y, por tanto, atañe a la comprensión del alumno, pero también se plantea, a la par del *qué*, el *cómo* y el *por qué*, es decir, cuáles son los recursos léxico – gramaticales puestos en juego para la construcción de un determinado texto (Astorga, Kaul y Unsworth, 2002) Kaul de Marlangeon, 2004; Kaul de Marlangeon y Astorga, 2008).

Modelo de análisis según la GSF y la teoría del Género

Antes del realizar el análisis sobre dos textos de los ejemplos consignados al comienzo, haremos un breve paréntesis teórico, en relación con la narrativa.

Los textos son objetos sociales que plasman la cultura en elecciones léxico-gramaticales y cumplen un propósito social dentro de la cultura en que se hallan inmersos.

Observamos que en los diferentes textos narrativos este propósito se realiza por etapas, a través de una estructura genérica propia.

La organización canónica de un texto narrativo se caracteriza por las siguientes etapas que conforman su *estructura esquemática*:

(Resumen): Acerca de qué trata sucintamente la historia.

Orientación: ¿Qué, quién, dónde, cuándo?

Complicación y crisis: ¿Qué sucedió? ¿Por qué?

Resolución: ¿Cómo se resolvió?

(Coda): Comentario acerca de lo que sucedió.

Dos de esas etapas, el resumen y la coda, son *opcionales* y por ello en el esquema se indican entre paréntesis. Por otra parte, no toda narración tiene obligatoriamente complicación y crisis, tales diferencias conciernen a la ontogénesis del género narrativo. Cuando no existe complicación y crisis hay relato, aunque no narrativa propiamente dicha.

Dado que las evaluaciones del texto se encuentran en cualquier parte de la estructura esquemática de la narración, no configuran una etapa constitutiva de ella, a la manera como la conciben Labov y Waletzky (1967). Los recursos evaluativos se interpretan en la GSF como recursos interpersonales de la gramática que sirven para tomar postura sobre el hecho que se relata.

Ejemplo 1

“El héroe griego más famoso de la Guerra de Troya fue Aquiles, hijo de Peleo y de la ninfa Tetis. Para hacerlo invulnerable, su madre lo sumergió en la laguna Estigia tomándolo por el talón derecho, que de esta forma quedó seco y fue su única parte vulnerable. Durante la guerra, Aquiles dio muerte a Héctor, famoso príncipe troyano que había asesinado a Patroclo al confundirlo con Aquiles. Finalmente, Paris, causante del enfrentamiento entre ambos pueblos, le disparó a Aquiles una flecha que, con la ayuda de Apolo, acertó en su punto vulnerable.”

Capítulo1: “Los relatos históricos. Entre el mito y la leyenda” Tinta Fresca (2008).

Comenzamos por las preguntas que nos conducen a reflexionar sobre el texto y su contexto, sobre el qué, el cómo y el por qué de tal texto.

Por nuestra cultura sabemos que se trata de una narración, pero necesitamos penetrar en el propósito social y comunicativo que este texto tiene en nuestra sociedad. Por la comprensión del tema, de los personajes y de los sucesos se llega a la respuesta de que su cometido es *retener un evento significativo*, mediante el relato de la vida breve y gloriosa de un héroe de La Ilíada.

Encontramos las siguientes etapas de su estructura esquemática:

Orientación (información de base): El héroe griego más famoso de la Guerra de Troya fue Aquiles, hijo de Peleo y de la ninfa Tetis.

Registro de eventos: Para hacerlo invulnerable, su madre lo sumergió... (hasta ‘al confundirlo con Aquiles’).

Conclusión: Finalmente, Paris, ...acertó en su punto vulnerable

Se trata de una estructura esquemática particular que carece de complicación y de

crisis.

Por su parte, los recursos evaluativos del texto son: (el héroe griego más) famoso, invulnerable, (talón) seco, parte vulnerable, famoso (príncipe troyano), (Paris) causante del enfrentamiento, punto vulnerable. Todos estos recursos tienen por finalidad resaltar libre e imaginativamente al personaje, sin relación con la realidad.

Tanto la estructura esquemática que organiza el texto como los recursos evaluativos que resaltan imaginativamente al personaje son congruentes con el género del texto: un *relato histórico*, comprendido dentro del subgénero *leyenda/mito*. Justamente, cada estructura esquemática de un determinado texto está compuesta por diferentes secciones o etapas como resultado de su propósito social.

Observemos que en la GSF las clasificaciones surgen inductivamente, a partir del análisis de los recursos léxico-gramaticales y discursivos de un determinado texto y no a la inversa.

Proseguimos ahora con el análisis de los recursos gramaticales que realizan los significados de la gramática. Cada cláusula (unidad portadora de estructura) porta tres tipos de significados simultáneos:

- 1) los *ideacionales*,
- 2) los *interpersonales* y
- 3) los *textuales*.

Ello significa que cada cláusula tiene un significado como representación de la experiencia, otro como intercambio entre hablante y oyente y, finalmente, otro como mensaje.

1) Los significados ideacionales pertenecen a la cláusula como representación de la experiencia, son los significados de los procesos que tienen lugar en la acción humana, por tanto se refieren a lo que sucede con los participantes (denotados por sintagmas nominales), los procesos (denotados por verbos) y las circunstancias (denotadas por adverbios y sintagmas preposicionales). Este análisis nos lleva a reflexionar y a interrogarnos acerca *de qué* trata el texto.

El texto comienza por la identificación del héroe; para ello la gramática provee una configuración típica de proceso relacional (realizado por verbos como *ser* o *estar*); este tipo de proceso sirve para identificar a alguien o algo, o bien para atribuirle una cualidad.

Así, por ejemplo:

El héroe griego más famoso de la Guerra de Troya / fue / Aquiles

Otros procesos relacionales del texto: *quedó seco; fue su única parte vulnerable*.

El registro de eventos, en cambio, es realizado por recurrencia de procesos materiales (acciones), llevadas a cabo por los participantes (actores o agentes) que hacen avanzar el relato porque precisamente ejecutan algo.

Así, por ejemplo:

Durante la guerra / Aquiles / dio muerte / a Hector
Circunstancial / Agente / Proceso material / Paciente

(Otras acciones son: *sumergió; había asesinado; disparó.*)

2) Los significados interpersonales son los de la cláusula como intercambio, que ayudan a crear y mantener las relaciones sociales; se trata de pensar la cláusula como un evento interactivo que involucra al hablante/ escritor y al oyente/ lector.

En el texto analizado, las relaciones interpersonales son formales e impersonales, hay distancia entre escritor y lector, de acuerdo con su propósito de relatar una experiencia vicaria, sucedida al héroe griego Aquiles.

Los recursos de la gramática a disposición de estos significados son el modo indicativo o modo apropiado para brindar información a través de cláusulas aseverativas que emplean formas de pretérito congruentes con el relato, es decir, adecuadas para expresar sucesos pasados; por ejemplo el pretérito perfecto simple: *fue, sumergió, dio*, etc. o el pretérito pluscuamperfecto: *había asesinado*, cuya temporalidad señala una acción anterior a otra también pasada: *Héctor había asesinado a Patroclo*, es una acción anterior a *Aquiles dio muerte a Héctor*.

Otro de los recursos lingüísticos al servicio de los significados interpersonales del texto es la modalidad asertiva para expresar la actitud de responsabilidad del escritor frente al contenido proposicional de su enunciado.

Además como recursos interpersonales se encuentran las evaluaciones ya comentadas.

3) Los significados textuales son los de la cláusula como mensaje. Cada cláusula codifica, entre otros recursos, las elecciones de tema del hablante o escritor que nos indican el punto de partida de su mensaje. Estas elecciones pertenecen al sistema de *tema-remata* y contribuyen a la organización de la información del texto:

El héroe griego más famoso de la Guerra de Troya

Para hacerlo invulnerable,

Durante la guerra,

Finalmente, Paris, causante del enfrentamiento entre ambos pueblos,

El primer tema es no marcado y tópico: ayuda al lector a identificar el participante humano sobre el que se enfoca el asunto del relato.

Los dos temas siguientes (con roles circunstanciales) son marcados y el último es múltiple. Los temas marcados indican el avance de la sección de eventos; mientras que el tema múltiple marca el hito final del relato, es decir, en él, el adverbio *finalmente*, tema textual, señala la conclusión, acompañado del tema tópico.

Ejemplo 2

“Durante la Antigüedad, el contenido de La Ilíada-extenso poema épico sobre la cólera de Aquiles y algunos sucesos de la Guerra de Troya, librada por griegos y troyanos- se consideró histórico y no una ficción poética. La Guerra de Troya se fechaba al final del período Micénico o Edad del Bronce, aproximadamente entre 1570 y 1200 A.C.

Por el contrario, desde fines de la Antigüedad hasta mediados del S XIX se pensó que la Guerra de Troya era ficción. Sin embargo, las excavaciones revelaron que hay un núcleo histórico, como en otras tradiciones épicas.”

Capítulo1: “Los relatos históricos. Entre el mito y la leyenda”

Tinta Fresca (2008).

Este ejemplo pertenece al mismo capítulo y manual del texto 1, lo que no se dice en dicho manual es que se trata de *diferente género*, de *diferente propósito* y, por tanto, de *diferente empleo de recursos léxico-gramaticales del sistema de la lengua*.

Por razones de espacio enumeramos sucintamente sus características, sin poder detenernos en un análisis pormenorizado:

Género: Relato expositivo.

Propósito: Interpretar un evento del pasado mediante argumentos explicativos.

Estructura esquemática:

Tesis: *Durante la Antigüedad, el contenido de La Ilíada... se consideró histórico y no una ficción poética.*

Significados ideacionales:

-Texto enfocado sobre *participantes no humanos*: La Ilíada; la Guerra de Troya.

-Prevalecen procesos mentales y comportamentales, propios de la reflexión de una argumentación, *se pensó, se consideró*, a diferencia de los textos narrativos, en que prevalecen procesos materiales.

Significados interpersonales:

-Uso preponderante del pretérito perfecto simple; modo indicativo y modalidad aseverativa para la manifestación de la certeza.

-Escasas evaluaciones.

Significados textuales:

-Las elecciones de tema organizan la información, hay mayor presencia de temas múltiples que en el texto 1:

Durante la Antigüedad: tema tópico marcado para indicar un hito temporal.

La Guerra de Troya: tema tópico, no marcado, foco de la información.

Por el contrario, desde fines de la Antigüedad hasta mediados del S XIX: tema interpersonal, la frase prepositiva codifica el razonamiento, marcando una expectativa apta para introducir el argumento contrario.

Sin embargo, las excavaciones: tema textual: opone, con el fin de confirmar la historicidad del hecho.

Tabla de rasgos léxico-gramaticales significantes de los dos textos analizados

<i>Texto 1: Relato histórico</i>	<i>Texto 2: Relato expositivo</i>
Propósito: recordar un evento mediante el relato de la vida breve y gloriosa de un héroe	Propósito: interpretar un evento significativo, mediante argumentos explicativos

<ul style="list-style-type: none"> -participantes humanos individualizados -predominio de procesos materiales -conurrencia de procesos relacionales -uso preponderante del pretérito perfecto simple -modo indicativo; modalidad asertiva -abundancia de evaluaciones referidas al héroe -relaciones interpersonales formales apropiadas al relato de una experiencia vicaria -organización temática de la información: temas tópicos marcados y no marcados. 	<ul style="list-style-type: none"> -participantes no humanos -predominio de procesos mentales o comportamentales -uso del pretérito perfecto simple -modo indicativo; modalidad asertiva - escasa evaluación -relaciones interpersonales formales apropiadas al relato de una experiencia vicaria organización temática de la información: preferencia por temas múltiples, en consonancia con el género del texto.
---	--

Conclusiones

En el presente trabajo hemos comprobado que: El modelo de la GSF y de la Teoría del Género enfocan simultáneamente los propósitos y los usos del lenguaje, lo cual permite evidenciar cómo se realizan los significados de los textos.

La GSF sirve como herramienta para examinar los patrones recurrentes de los textos, patrones centrales a la hora de la construcción del conocimiento histórico dentro del contexto de la escuela se-

cundaria.

La GSF nos permite explicar la selección y organización de las palabras y estructuras en los textos para producir significados y, en relación con el texto narrativo, el repertorio léxico-gramatical útil para la construcción del pasado.

Esta exposición conlleva una reflexión para generar una concienciación acerca de la conveniencia de la enseñanza conjunta del género y la gramática; ello implica enfocar a un tiempo tanto el sistema de la lengua como el texto y el propósito social de éste, dentro de la cultura en que se halla inserto.

Concluimos que los docentes y alumnos imbuidos de tal modelo estarán capacitados para identificar en los diferentes tipos de texto los diversos propósitos y recursos que guiarán su comprensión de los fenómenos analizados.

Finalmente enfatizamos que la principal estrategia en relación con la actividad de enseñar lengua consiste en esta tarea de reflexión, de hacer notar lo que está oculto o se sabe sólo de modo intuitivo. Es un modo de pensar gramaticalmente, con sensibilidad respecto de la naturaleza de la lengua y su papel en la vida humana. El profesor de lengua deberá despertar en sus alumnos una conciencia lingüística análoga a la que aquél ya posee como experto y para ello necesita de un modelo apropiado. El modelo sistémico funcional aporta esta función retórica que ayuda a relacionar texto y cláusula y contribuye a guiar a los alumnos a desarrollar sus propias habilidades lingüísticas.

Referencias bibliográficas

Astorga, C., S. Kaul y L. Unsworth (2002) *Developing Second Language Writing in English. Teaching the narrative of personal experience. (A genre-based approach)*. Edit.de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Astorga C. y Kaul de Marlangeon, S. (2006) 'Gramática Sistémica Funcional e Información Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura'. *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística, año 2005, Universidad Nacional de Salta*.

Cassany, D., Luna, M y Sanz, G. (1994) *Enseñar Lengua*, Barcelona: Ed. Graó

Halliday, M. (1985/ 1994) *An introduction to functional grammar*, London: Edward Arnold.

Kaul de Marlangeon, S. (2004) 'Concienciación de la lengua desde la Gramática Sistémica Funcional'. *Actas del XIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología de América Latina, año 2002, Universidad de Costa Rica*.

Kaul de Marlangeon, S. y Astorga, C. (2008) 'Comparación entre el Análisis Sistémico Funcional y el Análisis de Contenido'. *Cronía Vol.5 Nº 1 2005 / 2006, pp.209-218*.

Labov, W. y Waletzky, J. (1967) 'Narrative analysis: oral versions of personal experience' en J. Helm (ed.) *Essays on*

the Verbal and Visual Arts. Seattle: University of Washington Press.

Lomas, C. y Ossoro, A. (1994) El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Editorial Paidós. España. Capítulo Enseñar lengua. Pág. 17 – 30.

Martin, J. (1986) 'Writing to mean', in Painter & Martin (eds), Australia: University of Sydney.

Martin, J. (1994) 'Macro-genres: the ecology of the page.' Network 21. 29-52

Martin, J. (1997) "Analysing genre: functional parameters", en Christie, F y J. R. Martin (eds.) Genre and Institutions. Social processes in the workplace and school. London & Washington: Cassell.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (para el 3º Ciclo EGB/ Nivel Medio Lengua), Buenos Aires.

Alfabetización de adultos: concepciones y prácticas de lectura y escritura¹

Daniela Kowszyk

Profesora de Institutos Superiores de Formación Docente de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba.

Introducción

Circunscribir los procesos de alfabetización exclusivamente a la escuela y aparejado a ello, a un período de la vida como la infancia, supone negar la relación entre alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida. En el caso de la educación de adultos, dicha relación no es considerada cuando se piensa en la alfabetización como una oferta de educación no formal, remedial y dirigida a poblaciones postergadas que no han asistido a la escuela para niños.

En estrecha relación con lo anterior, tradicionalmente la alfabetización se asocia a un período de tiempo breve. Cuando refiere a jóvenes y adultos, se trata de un tiempo acotado que suele traducirse en campañas o programas que pueden durar desde unos meses hasta unos tres o cuatro años en el mejor de los casos.

Las perspectivas de alfabetización a considerar en este estudio, plantean a la misma en el marco de una política cultural que no sólo trasciende un modelo compensatorio, adaptado a formatos escolares tradicionales, propio de la alfabetización de adultos, sino que además, va más allá de la escuela y se involucra con aprendizajes ligados a distintas etapas de la vida (Ferreiro, 1999; Freire, 1990).

Para ello, el estudio ofrece un análisis de las teorías constructivista y crítica, más precisamente, del pensamiento de Emilia Ferreiro y Paulo Freire respectivamente. En un primer momento, el abordaje se efectúa de manera diferenciada, en tanto que en una segunda parte, se establece un trabajo comparativo entre las teorías. En esta ocasión, sólo se exponen algunas dimensiones del trabajo correspondiente a la segunda de las instancias, plateando una comparación entre las conceptualizaciones acerca de la lectura, la escritura y las implicancias didácticas que se desprenden de cada una de las teorías consideradas. Se pretende indagar la compatibilidad entre las mismas, a los fines de elaborar un marco referencial en torno a la alfabetización de adultos a partir de la consideración simultánea de ambas.

El trabajo, de elaboración teórica, está basado en una metodología hermenéutico – interpretativa, cuyo propósito es el de efectuar un trabajo interpretativo, tanto de las perspectivas de alfabetización

mencionadas, como de algunos de los requerimientos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), en función de los cuales se analiza la pertinencia de aquéllas. En este sentido, se avanza en torno a la significatividad de las teorías analizadas a partir de una caracterización de la problemática que se origina en torno a la educación destinada a jóvenes y adultos que se encuentran en vías de alfabetización; a dicha problemática se hace especial referencia en el apartado que sigue.

Alfabetización de adultos: notas distintivas

La caracterización de un adulto que sigue concibiéndose como carente, con supuestas necesidades de aprender lo que no pudo lograr en una época establecida para ello, imprime a la EDJA un carácter marcadamente compensatorio que se aleja de los desafíos impuestos por la educación permanente. En estrecha relación con ello, se trata de un sector educativo que se presenta significativamente infantilizado, fruto de atribuciones que asocian al adulto con la figura de un alumno niño, vulnerable, con obstáculos para asumir autonomía intelectual y demandante de contención afectiva (Brusilovsky, 2006).

Una mirada histórica a sus instituciones, permite advertir que presentan dificultades para distanciarse de los formatos organizacionales y curriculares de la escuela para niños y, sobre todo, para ofrecer contenidos con sentido para sus destinatarios. Cabe destacar, no obstante, avances significativos registrados en las políticas educativas de los últimos años que muestran una preocupación particularizada por la EDJA, entre los que se destaca la Propuesta Curricular, Alfabetización y Nivel Primario (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2008), que adopta un currículo específico para la población de destino, cuyos contenidos relativos a la alfabetización inicial y el nivel primario se encuadran dentro del enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua.

Aún cuando desde múltiples vertientes teóricas resulte claro que la alfabetización constituye un aprendizaje permanente, todavía es generalizada la creencia de que las personas aprenden a leer y escribir cuando entran a la escuela en un proceso que termina cuando egresan (Torres, 2006). El supuesto siempre ha sido que la alfabetización debe iniciarse en determinado momento del desarrollo de un niño que el sistema educativo se encargó de normativizar para la edad de 6-7 años. Pero la edad “normal” para aprender a leer y escribir, constituye una convención social basada en falsos supuestos que afirman que la sociedad asegura a todos los niños acceso a la escuela y garantiza con ella el derecho a aprender.

Aún cuando las estimaciones señaladas respecto de la cantidad de años requeridos para lograr una alfabetización, consideren necesario entre 7 y 12 o más años de escolaridad (Infante, 2000, Sirvent y Losa, 1998), tradicionalmente se asocia a la alfabetización con un período de tiempo breve. Para el caso de los jóvenes y adultos, se trata de un tiempo acotado que suele traducirse en campañas o programas que pueden durar desde unos meses hasta unos tres o cuatro años, algunos con equivalencia respecto al ciclo primario regular del país. Las inversiones en estas campañas suelen ser bajas, con personal voluntario y no especializado, a veces con acciones no suficientemente sistemáticas, con pocas horas de dedicación efectiva y con dificultades para ubicarse dentro de planes de largo alcance.

Las campañas se han visto enmarcadas además en circunstancias políticas-ideológicas destacán-

dose por su gran capacidad de movilización social, antes que por su efectividad en términos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Con algunas excepciones, no logran formar los lectores y escritores que se habían propuesto, sino sólo generar un cierto nivel de familiaridad y dominio del alfabeto.

Por su parte, lo que la escuela brinda resulta desfasado respecto de los requerimientos de la alfabetización debido a graves falencias en la tarea de alfabetizar que estarían generando problemas de “iletrismo”, propio de quienes habiendo pasado por la escuela, no disponen de competencias básicas para desenvolverse en las actuales sociedades democráticas y letradas (Ferreiro, 1999). De este modo, el acceso a la escuela no garantiza alfabetización. En distintos países son preocupantes los resultados sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura en escuelas tanto privadas como públicas (Torres, 2006).

Asimismo, aunque la escuela se configure como un espacio para la educación sistemática requerida por las sociedades organizadas, existen también otros contextos en donde se lee y escribe como el hogar, la comunidad, los centros de salud, la iglesia, el trabajo, la calle misma, cuya relevancia no ha sido considerada ni por la sociedad ni por la escuela, cuya enseñanza es muy poco representativa de la gama social de los usos habituales de la lectura y la escritura. Pero en tanto el aprendizaje de determinadas prácticas de lectura y escritura se genera gracias a las oportunidades que las comunidades brindan para interactuar en situaciones discursivas, debiera repensarse las responsabilidades y tareas del conjunto de los actores sociales y no sólo de quienes integran a las instituciones educativas, si bien es sabido que los grados de responsabilidad no son homogéneos.

Son las instituciones educativas a quienes les compete involucrarse con los cambios conceptuales y a sus miembros especializarse en las disciplinas que operan referenciando su hacer y sus decisiones, no sólo pedagógicas, sino también políticas. A propósito de ello, las teorías psicolingüística y freireana a las que a continuación se alude, posibilitan revisar los procesos de alfabetización destinados a jóvenes y adultos, al tiempo que brindan alternativas que renuevan su tratamiento.

Comparación entre las perspectivas constructivista y crítica

Tanto Emilia Ferreiro como Paulo Freire, se destacan en primer lugar por un compromiso permanente con la alfabetización en Latinoamérica, incluyendo también otros lugares del mundo. Ambos comparten ciertos pareceres en sus búsquedas y convergen en el tipo de hombre que se pretende formar en los procesos de alfabetización, lo que los sitúa en una línea ideológica – política semejante (Ferreiro, 1999).

Los autores contribuyen a interpretar el analfabetismo como una situación que surge de las injusticias sociales y que trasciende a los sujetos considerados individualmente. Ferreiro afirma que los problemas de analfabetismo se vinculan a una visión mecanicista de la alfabetización basada en una concepción errónea de la lengua escrita. Al interior del campo de la alfabetización, la preocupación ha sido siempre la de identificar los mejores métodos, ignorando no sólo una mirada científica sobre el objeto de estudio, la lengua escrita, sino también dejando de lado las capacidades lingüísticas y cog-

nitivas del sujeto. Por su parte, Freire se opone a una concepción llamada ingenua del analfabetismo que establece su origen en las incapacidades de los individuos, ante los cuales la tarea de alfabetizar se sintetiza en depositar en los sujetos –considerados como objetos– sílabas y palabras que sólo redundan en una repetición mecánica. Desde una visión crítica, la presencia de este fenómeno asume matices lingüísticos, pedagógicos y también políticos, puesto que aprender a decir la palabra implica pronunciar el mundo y, junto a ello, transformarlo.

Los resultados del análisis comparativo entre las teorías, posibilitan afirmar que existe convergencia en gran parte de sus desarrollos, permitiendo configurar un marco epistemológico compatible y señalar una dirección compartida a nivel pedagógico e incluso ideológico. Las mayores diferencias giran en torno a las concepciones sobre el lenguaje escrito y el tratamiento de los textos, dimensiones en las que se profundizan en esta presentación.

Concepciones sobre lectura y escritura

Los autores considerados abordan la naturaleza del lenguaje desde marcos conceptuales disímiles: Ferreiro define a la escritura desde la teoría psicolingüística y Freire hace hincapié en la lectura, posicionándose desde una visión filosófica-política.

a) *La perspectiva de Ferreiro sobre la escritura*: la autora recupera una visión histórica respecto de la constitución del sistema alfabético para dar cuenta que el mismo no existe de forma pura; la correspondencia unívoca entre fonema y grafema constituye un ideal, dado que también están presentes aspectos no alfabéticos o ideográficos a través de los cuales es posible remitir al significado de las palabras. La escritura constituye un nuevo fenómeno cultural y lingüístico que se distancia de la lengua oral, puesto que lejos de ser una mera transcripción del mismo, constituye un sistema de representación que conduce a los sujetos a un proceso de construcción del sistema de escritura orientado a descubrir qué es lo que la escritura representa, la naturaleza de dicha representación y las leyes de composición de la escritura (Ferreiro, 2001; Ferreiro y Teberosky, 1995)

El sujeto debe comprender el proceso de construcción entendiendo la naturaleza de lo real y su representación. La representación conserva algunas propiedades del objeto que representa pero deja de lado a otras. Considerando la unión indisoluble signifiante –significado del signo lingüístico, los sistemas alfabéticos priorizan las diferencias entre los significantes, en tanto que los ideográficos apuntan a representar las diferencias en los significados, si bien ninguno de ellos es puro.

b) *La perspectiva de Freire sobre la lectura*: el autor plantea una relación dialéctica entre la lectura de la palabra y de la realidad, entre lenguaje y pensamiento. La lectura implica el conocimiento de la realidad, la capacidad de establecer vinculaciones entre el texto que se lee y el contexto y, en este sentido, leer es mucho más que decodificar el lenguaje escrito.

La lectura del mundo es previa a la lectura de la palabra, antes de aprender a leer y escribir la palabra, el hombre lee y escribe la realidad, es decir, la transforma antes de objetivarla a través de la escritura. Esta lectura del mundo es posible de conocerse por medio del universo vocabular de los colectivos

humanos que expresan la experiencia existencial de los hombres.

Por su parte, la lectura de la palabra redundante en una lectura más crítica del mundo y por ello implica una reescritura de lo leído previamente. Esta nueva lectura de la realidad es más compleja que la de las letras puesto que posibilita entender cómo se conforma la sociedad y denominar la realidad más objetiva y críticamente (Freire y Macedo, 1989).

Leer en términos freireanos, es un acto que se les está negado a muchos de los que viven en la cultura del silencio. El acto de leer se basa en una filosofía que percibe al lenguaje como un instrumento de conciencia crítica; la palabra designa y transforma, es praxis. A través de la palabra el mundo no sólo se expresa sino que se elabora. De este modo se hace presente una perspectiva generativa del lenguaje que produce significados en la palabra compartida, el diálogo, espacio en donde surge el lenguaje de la posibilidad y en este sentido habilitador.

Ahora bien, como se observa y tal como se anunciara, las perspectivas planteadas efectúan un abordaje del lenguaje desde categorías teóricas diferentes que imponen limitaciones al trabajo comparativo. Algunas de las diferencias halladas son:

1) *Diferencias en las dimensiones consideradas para su análisis:* Ferreiro sitúa su análisis en la naturaleza interna de la escritura como sistema; sus investigaciones se basan en conocer el proceso por el cual el sujeto alcanza el dominio de la escritura, esto es, cómo comprende la naturaleza del sistema, su articulación interna y sus reglas de funcionamiento (Kohl de Oliveira, 1997). Por su parte, Freire efectúa un análisis filosófico del lenguaje que hace hincapié en su potencial generativo de significados y transformaciones (Berthoff, 1989) y por ello mismo político, puesto que la palabra puede operar organizando y legitimando prácticas injustas que reproduzcan la dominación, o bien habilitando a los sujetos para configurar otros significados y otras prácticas que posibiliten a los sujetos la creación de un mundo más humano. En el primer caso, el lenguaje escrito se analiza desde el punto de vista psicolingüístico y posibilita la conceptualización de los objetos de conocimientos del mundo, en tanto que en el segundo, el lenguaje se aborda desde una perspectiva filosófica – política y posibilita la conciencia crítica sobre el mundo.

2) *Diferencias en la concepción de lectura:* Si bien la teoría de Ferreiro se ocupa de recuperar y recrear una teoría científica sobre la escritura, también hace referencia a la lectura, explicitando que del mismo modo que el sistema escrito no constituye una transcripción del lenguaje oral, la lectura no es equivalente a una decodificación de lo escrito en sonido o, dicho en otros términos, una asociación entre estímulos gráficos y respuestas sonoras, tal como lo conceptualizarían las teorías asociacionistas (Ferreiro y Teberosky, 1995). Por su parte, Freire postula que la lectura constituye un proceso que supone una actividad mucho más compleja que la decodificación del lenguaje escrito puesto que incluye la lectura de la realidad, lo cual implica realizar un esfuerzo cognitivo mayor que la lectura de los signos gráficos. Sin embargo, como se verá, el método de enseñanza que propone, involucra la idea de decodificar, es decir, de efectuar una correspondencia entre los grafemas escritos y los fonemas del habla.

Por último, ambas posiciones recuperan la *construcción del significado* por parte de los sujetos, es decir, una actividad que va más allá de la decodificación y pueda centrarse en el valor semántico de la escritura o en una interpretación de la realidad a la cual el texto remite, cuyo sentido se encuentra en

el contexto al que alude. Para ello resulta imprescindible que el lenguaje escrito se vincule con la vida cotidiana de los educandos y tenga un anclaje en sus saberes previos.

Las consideraciones expuestas sobre el lenguaje desde ambas perspectivas resultan esenciales a la hora de enseñar a leer y escribir en las instituciones destinadas a jóvenes y adultos. Una versión científico – filosófica como la propuesta aquí, resulta condición necesaria para direccionar los procesos de alfabetización y evitar distorsiones respecto de la naturaleza del lenguaje.

De acuerdo a Torres (1999), el análisis de las prácticas docentes difícilmente involucra las conceptualizaciones de los maestros respecto del lenguaje, a pesar de las distorsiones que pueden identificarse. Algunas de ellas denotan una confusión importante entre la lengua oral y escrita como así también entre lectura y escritura: “el que habla mal, lee y escribe mal (tiene mala ortografía)”, “escribir es poner por escrito lo que se dice”, “se aprende a leer y a escribir de la misma manera que se aprende a hablar”, “el que lee bien y mucho, escribe bien (tiene buena ortografía)”, “lectura y escritura son inseparables en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Torres, 1999: 7-8). De este modo, el lenguaje es uno de los elementos más incomprensidos dentro del currículo escolar, constituyéndose en un obstáculo para el desarrollo de prácticas renovadas.

Un lenguaje infantilizado o restringido a una versión escolarizada y por ello mismo simplificada, junto a la supremacía de la enseñanza de los aspectos formales de la lengua sobre los comunicacionales, habituales en la alfabetización de jóvenes y adultos, resultan desfavorablemente en un doble sentido: 1) obstruyendo la apropiación de la lengua escrita por parte de los sujetos en toda su complejidad, sustituyendo tal aprendizaje por la incorporación de fórmulas lingüísticas vacías de significado y 2) repercutiendo en una pérdida del sentido de dicha apropiación, justamente por constituirse en prácticas disociadas de los contextos de vida y sin referencia a las prácticas de lectura y escritura de las que participan o requieren participar los educandos. De este modo, la construcción de significados tendientes a una mayor conceptualización y concientización del mundo, quedan obturados, y con ello la posibilidad de sentirse habilitados para intervenir en el destino de sus vidas y sus comunidades.

Revisión crítica de los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura

Las visiones de las perspectivas constructivista y crítica son significativamente compartidas respecto de las críticas que formulan en torno a las concepciones que subyacen a la educación tradicional. Ferreiro formula una crítica sobre los métodos instruccionales de la escritura basada en parámetros lingüísticos y psicológicos (Ferreiro y Teberosky, 1995,) en tanto que Freire identifica enfoques de enseñanza de la lectura ligados a lo que denomina reproducción cultural (Freire y Macedo, 1989).

El hombre espectador pretendido desde perspectivas tradicionales, debe tener la virtud de soportar pacientemente la distancia entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, esto, luego de una jornada de trabajo o bien de un día sin trabajo (Freire, 1998). Para Freire los contenidos alejados de la vida de las personas aumentan fácilmente sus temores. En esta misma línea, Ferreiro (1993) señala la gran inhibición que jóvenes y adultos mal alfabetizados manifiestan

tan respecto de la lengua escrita. Tanto por temor a cometer errores ortográficos como por miedo a no poder expresar por escrito lo que piensan o dicen, se genera una actitud evasiva que termina en un grado de inhibición importante. Esta actitud se vincula con la idea de lengua escrita transmitida, en términos de un objeto inmodificable, con un status aparentemente inalcanzable para algunos, sobre todo en las versiones más académicas de la enseñanza de la lectura criticadas por Freire. La asociación del joven y adulto con la figura de un sujeto infantilizado, carente de autonomía intelectual, que requiere de contención afectiva, consolida aún más actitudes pasivas y dependientes propias de una educación tradicional.

En coherencia con lo anteriormente señalado, ambas perspectivas formulan también críticas en torno a las debilidades que exponen los textos que circulan habitualmente en los procesos de alfabetización, más precisamente en relación a las cartillas y manuales utilizados en las campañas de alfabetización destinada a los adultos (Ferreiro, 1993; Freire, 1990). Si bien Freire efectúa su análisis colocando el acento en una perspectiva en primer lugar ideológica, mientras que Ferreiro basa sus reflexiones priorizando el punto de vista lingüístico, ambos coinciden en expresar que el contenido de las cartillas: 1) no considera las experiencias lingüísticas de los sujetos; las palabras u oraciones identificadas son resultado de una selección arbitraria, 2) plantea frases, preguntas y respuestas absurdas, es decir, oraciones estereotipadas que suelen hallarse en el marco de un contexto lingüístico infantilizado o paternalista. 3) se aleja notoriamente de los objetivos que persigue la alfabetización puesto que no contribuye al acercamiento por parte del individuo a la cultura escrita al tiempo que promueve una ideología acomodaticia que opera como medio de domesticación.

Al respecto, estudios realizados en escuelas de nivel primario (Kowszyk, 2003) y centros de alfabetización de educación no formal (Vilte, 2007) de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, permiten observar con frecuencia que lo que se lee, como lo que se propone escribir, se restringe a palabras, oraciones y textos altamente escolarizados, más allá que el recurso utilizado sea o no la cartilla propiamente dicha. Dichos textos constituyen uno de los dispositivos más claros que dan cuenta de los resabios de una educación infantil y paternalista, desplegada a partir de concepciones tradicionales de alfabetización.

Prácticas de lectura y escritura: aportes didácticos²

Las perspectivas de alfabetización consideradas, dan cuenta de una importante resignificación conceptual relativa a los alumnos, los educadores, el objeto de estudio e incluso las instituciones educativas.

Las *modalidades de intervención docente*, involucran una serie de tareas atribuidas que lo posicionan en un rol claramente compatible. Así los maestros: 1) plantean situaciones problemáticas que conduce a los educandos desde un conocimiento ingenuo hacia otro crítico, 2) brindan ayuda pedagógica en la que el diálogo, la escucha y las intervenciones a modo de preguntas, señalamientos y explicaciones, constituyen las modalidades por las que los docentes regulan la participación para que las discusiones se orienten hacia un conocimiento cada vez más objetivo y crítico, 3) contribuyen en la de-

finición de los conocimientos considerados social y científicamente válidos en orden a lograr una visión menos fragmentada de la realidad, más científica y rigurosa, a través de la incorporación de la ciencia (Ferreiro, 1993; Lerner, 1997; Freire, 2006).

No obstante y en el marco de esta convergencia pedagógica, las sugerencias didácticas varían unas de otras cuando se particularizan en lo referido a la enseñanza de la lectura y la escritura y más aún al abordaje de los textos, aspectos en el que interesa hacer hincapié a través de las siguientes categorías de análisis:

1) Respecto de la unidad lingüística de análisis priorizada: desde el constructivismo, es contundente la revalorización de un abordaje de la escritura y la lectura a través de textos completos de circulación social, por cuanto expone a los sujetos a diferentes tipos de escritos en soportes gráficos variados; única posibilidad para que la cultura escrita entre a la escuela y el alumno se encuentre con una versión real de la escritura. No se descarta el trabajo con la palabra siempre que pueda atribuirse un sentido a su uso (Ferreiro, 1993).

Contrariamente, Freire propone que el aprendizaje de la escritura y de la lectura se efectúe a través de palabras y sílabas, más concretamente, del mecanismo de la formación vocabular que consiste en un trabajo de combinaciones fonémicas. Ahora bien, la selección de estas palabras no es arbitraria, sino que emergen en un espacio de diálogo con los educandos, de lo que se denomina su universo vocabular (Freire, 1998). De este modo, las palabras presentan tres características: 1- son propias del lenguaje cotidiano de los alfabetizandos, 2- se inscriben en un contexto semántico significativo; existe un vínculo de la palabra con la realidad situacional de los educandos y 3- dicho contexto es codificado por medio de una representación gráfica (foto, dibujo) que permite objetivar la situación existencial. Palabra y dibujo se perciben al comienzo de forma simultánea, hasta tanto la primera se separa del segundo para abordarse independientemente. Finalmente, si bien se prioriza el mecanismo de construcción vocabular centrado en la palabra y la sílaba, no se descarta, como se verá, que también desde el inicio de la alfabetización los educandos produzcan textos completos.

2) Respecto del trabajo realizado con los textos, las palabras y las sílabas: en coherencia con lo dicho, la didáctica constructivista acentúa la importancia del trabajo con textos completos y sugiere una serie de propuestas de las cuales se mencionan aquí sólo algunas: 1- relectura de textos en situaciones que impliquen asumir diversas posiciones enunciativas, 2 - reescritura de textos leídos por el docente o el educando mismo y 3- revisión del texto, realizado por el docente, los pares, o el mismo autor, con el objeto de mejorar el escrito teniendo en cuenta diversos aspectos del texto y procedimientos de revisión (Ferreiro, 1999).

El método freireano por su parte, prevé diversos momentos en el abordaje de la palabra. Luego del debate de una situación que se objetiva como problema en la que la palabra está inserta, se comienza a trabajar con la misma de la siguiente manera (Freire, 1998): 1- la palabra se separa en sílabas, 2- se forman familias fonémicas que componen la palabra (ta-te-ti; ja- je, etc); estas familias se estudian aisladamente, luego en conjunto y por último se reconocen las vocales, 3- se efectúa una lectura horizontal y vertical de las familias fonémicas que les permite comprender el mecanismo de la formación vocabular: los educandos entienden que a partir de una sílaba son posibles otras combinaciones posibles 4- los

ejercicios orales de lectura les permiten ir creando nuevas palabras considerando la combinación de diversas sílabas, 5- la escritura, que es siempre posterior a los ejercicios orales, implica que los educandos formen todas las combinaciones que puedan con los fonemas conocidos, a través de lo cual los educandos descubren sus propias palabras al tiempo que amplían su vocabulario con otras nuevas.

3) *Respecto de la producción escrita:* siguiendo los lineamientos elaborados por Ferreiro, se insiste en la importancia que los educandos efectúen producciones escritas desde el comienzo de la alfabetización de acuerdo a sus niveles de conceptualización; dichas escrituras podrán ser letras, frases o textos completos. Se sostiene que aunque no haya escritura convencional, las leyes del sistema escrito y sus funciones son comprendidas a medida que se lee y escribe.

Freire propone la escritura de palabras y sílabas, sin postergar como se anticipara, la producción de textos efectuada por parte de actores cercanos a la comunidad o por los propios educandos. Sugiere la producción de antologías de textos desde los inicios de la alfabetización para que con posterioridad, los educandos se animen a formar una pequeña biblioteca popular constituida por sus propios textos.

4) *Respecto de las condiciones de producción escrita y de lectura:* la perspectiva constructivista propone que la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito se desarrolle en el marco de situaciones verosímiles, es decir, en instancias que adquieran la mayor similitud posible respecto de las prácticas de lectura y escritura que existen en la vida cotidiana. El propósito es restituir a la lengua escrita su carácter social y permitir a los sujetos que descubran su funcionalidad al tiempo que construyan los aspectos estructurales del lenguaje. Se pretende acortar distancias entre el medio escolar y el social, obligando de algún modo a que los sujetos asuman diferentes posiciones frente al texto, de tal forma que se propongan objetivos diversos, identifiquen potenciales lectores, respeten las restricciones propias de cada tipo de texto, comprendan los posibles usos de los mismos y se involucren en procesos cognitivos orientados a planificar, textualizar y revisar los escritos (Ferreiro, 1999).

Por su parte, la perspectiva freireana, inicia su propuesta situándola en los denominados círculos de cultura. Es allí donde se escriben las palabras, las sílabas y los textos. Se trata de un lugar alternativo a la escuela –y a su vez modelo para ella- en el que las condiciones de producción están marcadas por una situación dialógica. En ella, asumen el papel de lectores y escritores el coordinador del grupo, los alfabetizandos e incluso los demás grupos que se sitúan en otros círculos de cultura y con los cuales se promueve un intercambio. El propósito fundamental es el de debatir colectivamente sobre las situaciones que abordan los textos (y en las que se inscriben las palabras); son los problemas de los alfabetizandos los que constituyen las condiciones en las que se desenvuelven los actos de lectura y escritura; así, el lenguaje es mediador entre el contexto teórico en los que se desenvuelven dichas prácticas y el contexto concreto, es decir, el contexto de los hechos sobre los cuales se tematiza. También se remite a la revisión y relectura de textos orientada a introducir cambios por parte de su autor, si bien no se ofrece detalles para ello (Freire, 1998).

5) *Respecto de los textos que se sugieren leer:* desde la perspectiva constructivista, se insiste en que las lecturas se realicen en torno a textos reales de circulación social. Reducir la lectura sólo a los textos que los educandos producen o preparar materiales de lectura *ad hoc*, semejantes a las escrituras infantiles con fines de hacer más sencillos los textos, estaría obturando un aprendizaje ligado al abor-

daje de textos en toda su complejidad.

La propuesta freireana prioriza la lectura de los textos producidos por los mismos educandos, aunque no sólo por ellos, sino también por los docentes y especialistas; todos ellos escriben tematizando las situaciones existenciales de los alumnos. No obstante, también refiere a la relevancia de la lectura de una diversidad de textos y recupera la dimensión científica que ellos pueden aportar, puesto que la ciencia resulta central para la concienciación de los educandos.

6) *Respecto del contenido en torno al cual se lee y escribe:* desde la perspectiva constructivista los contenidos están constituidos por los saberes culturales que adoptan en el contexto escolar una organización curricular. Los textos de circulación social que se leen, aunque no sean didácticos, pueden usarse didácticamente. No se lee y escribe para aprender a leer y a escribir sino para aprender acerca de los temas que se estudian.

En el pensamiento freireano, el contenido emerge de la investigación del denominado “universo temático”, que surge de la indagación que se efectúa sobre el pensamiento de los educandos en relación a su realidad. Los temas abordados se denominan generadores, puesto que involucran en su interior otros temas que pueden ser desprendidos de los primeros. La escritura y la lectura resultan fundamentales para la objetivación o problematización de los mismos, a partir de lo cual surgen una serie de desafíos orientados a la superación de las situaciones no deseadas. Así, el conocimiento que se genera es pensamiento y acción, puesto que no sólo demanda reflexión sino también tareas que permitan enfrentar a las situaciones límites.

7) *Respecto del trabajo colectivo entre pares:* si bien el aprendizaje es individual, desde la perspectiva constructivista se considera que la posibilidad de los sujetos de llegar a ser letrados, depende en buena parte del grupo social en el que establece sus vínculos. La socialización de los saberes favorece el desarrollo cognitivo de los sujetos debido a que los obliga a tener en cuenta las acciones y posiciones de los compañeros, a coordinarlas con las propias y a reorganizarlas grupal e individualmente en pos de un camino superador del conflicto.

En la perspectiva freireana el trabajo colectivo es fundamental puesto que la intersubjetividad está en la base de la constitución del conocimiento. En una actitud dialógica lo que importa es compartir las visiones del mundo que tienen los sujetos cognoscentes, educador y educandos, los diversos niveles de percepción sobre el mundo y la conciencia que los sujetos tienen de ella (Freire, 1998).

La interacción grupal constituye uno de los aspectos mayormente compartidos entre la perspectiva constructivista y la freireana, explicada en base a una concepción dialéctica acerca del conocimiento como proceso individual y social. Se proyecta en la interacción con los otros, una instancia superadora por la cual se logran conceptualizaciones más objetivas y críticas hacia la realidad, cuya toma de conciencia permite un crecimiento cognitivo y social.

Finalmente, del análisis comparativo es posible señalar que ambas perspectivas formulan críticas similares hacia la educación tradicional, generando al mismo tiempo un conjunto de renovadas conceptualizaciones que señalan una dirección pedagógica e ideológica compartida. Si bien se proyectan modalidades de intervención docente también semejantes, varía notablemente el modo en cómo se plantea el tratamiento de los textos, la enseñanza de la lectura y la escritura, aún cuando ambas pers-

pectivas aboguen igualmente por la inclusión de una variedad de textos para leer y escribir.

La validación de las construcciones teóricas relativas a la compatibilidad e integración de las teorías, debe ser de naturaleza argumentativa –sobre lo cual se ha avanzado en este trabajo–, al tiempo que completarse a través de una validación empírica y práctica, desde su relación con innovaciones en centros educativos que estuvieran dispuestos a incorporar en sus procesos alfabetizadores un marco referencial integrado. Es desde aquí que la teoría puede redireccionarse y alcanzar nuevos significados. El criterio de validación será relativo al logro de los propósitos planteados al momento de iniciar el estudio, se tendrá que analizar si la consideración simultánea e integrada de las perspectivas contribuye a una mayor democratización de los conocimientos y por ello mismo a una mejor inclusión social y educativa de jóvenes y adultos.

Notas

1-El presente escrito se desprende de un trabajo de tesis de maestría referido a la alfabetización de jóvenes y adultos dirigido por la Mgter Alicia Vázquez y co-dirigido por la Mgter. Ana Vogliotti de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

2- Cabe aclarar aquí que la intencionalidad inicial de los estudios de Emilia Ferreiro no tienen una relación directa con la pedagogía y la didáctica. No obstante, la preocupación por la escritura, un objeto de conocimiento de orden cultural que es definido desde la educación como objeto escolar, posee inevitablemente incidencias en las formas de comprender la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito y, por tanto, impacta en el campo pedagógico. De este modo, su pensamiento da origen a un conjunto de elaboraciones didácticas, abriendo espacio a un importante movimiento intelectual que orienta sus producciones en torno a una didáctica constructivista y a la generación de experiencias educativas alternativas a las tradicionales. Por otra parte, en las obras de Freire, no se encuentra con frecuencia el término “didáctica”, no obstante él propone claramente una forma de enseñar a leer y a escribir y efectúa una propuesta eminentemente pedagógica.

Referencias bibliográficas

Berthoff (1989) *Prólogo. En Freire, P. y Macedo, D. Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona. Paidós.*

Brusilovsky, S. (2006) *Educación escolar de adultos Una identidad en construcción. Buenos Aires. Editorial Nuevas Educativas.*

Ferreiro E. (1993) *La alfabetización de los niños en la última década del siglo. Quito, Ecuador. Instituto Frónesis.*

Ferreiro E. (2001) *Alfabetización, teoría y práctica. Cuarta edición. México. Siglo XXI editores.*

Ferreiro E. y Teberosky, A. (1995). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Décima edición. Buenos Aires. Siglo XXI editores.*

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. España. Paidós.

Freire, P. (1998) *La Educación como práctica de la libertad*. Cuadragésimaséptima edición. México. Siglo XXI editores.

Freire, P. (2006) *Pedagogía de la autonomía*. Tercera reimpresión. Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI editores

Freire, P. y Macedo, D. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós.

Infante, I. (2000) *Analfabetismo funcional en siete países de América Latina*. UNESCO- Santiago. Chile. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121483so.pdf>

Kohl de Oliveira, M (1997) *Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky*. En Castorina, J, Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M. y Lerner D. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México. Paidós.

Kowszyk, D. (2003) *La alfabetización de adultos: un estudio sobre la enseñanza de la lengua escrita*. Informe de investigación. Universidad Nacional de Córdoba. No publicado.

Lerner, D. (1997) *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición*. En Castorina, J., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira y Lerner, D. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México. Paidós.

Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario (2008) Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Sirvent, T. y Llosa, S. (1998) *Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva*. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación –IICE-* 12 (12), 77-92. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila

Torres, R (1999) *Dime cómo te relacionas con el lenguaje y te diré cómo enseñas*. En *La Formación de docentes. Memoria del 4° Congreso Colombiano y el 5° Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura*. Bogotá. Instituto Frónesis. Disponible en: http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/texto_dime%20como%20te%20relacionas%20con%20el%20lenguaje.pdf.

Torres, R. (2006) *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida* En *Revista Interamericana de educación de adultos*. 28 (1), 25-38. Nueva época. Biblioteca digital CREFAL. México. Disponible en: http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/rieda/ene_jun_2006/pdf/mirador.pdf.

Vilte, A. (2007) *Alfabetizando adultos en un contexto comunitario. Un análisis cualitativo desde un enfoque psicopedagógico*. Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía Universidad Nacional de Río Cuarto. No publicado.

Evaluación de la comprensión lectora por medio de las preguntas formuladas por estudiantes en las clases de física

Ascensión Macías y Carla Inés Maturano

Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales.

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan.

Introducción

En este trabajo presentamos los resultados de investigaciones cuyo objetivo es caracterizar el nivel de comprensión que logran los estudiantes de nivel medio a partir del estudio de las preguntas que formulan en las clases de Física. En muchos casos, al producirse un déficit de conocimiento o incompreensión, el estudiante formula preguntas, tratando de buscar información para resolver los inconvenientes detectados. Realizamos los estudios con varios grupos de estudiantes de nivel medio a los que enfrentamos con diferentes textos (unos naturales y otros redactados a los fines de la investigación) y con una ilustración. Clasificamos el corpus de preguntas diferenciando las que requieren respuestas cortas (verificación, especificar aspectos, cuantificación) y las de respuestas largas (comparación, antecedente causal, consecuencia causal, instrumental/procedimental, orientación al objetivo). A su vez, analizamos y clasificamos las preguntas causales porque consideramos que las relaciones causales merecen una consideración especial en los procesos de aprendizaje conceptual de la Física, fuertemente influenciados por los razonamientos causales.

La tarea se realizó en un ambiente normal de clases de Física, con grupos de estudiantes de nivel medio, de edades comprendidas entre 15 y 17 años. La prueba de lápiz y papel propone leer detenidamente el texto dado u observar la ilustración y luego formular todas las preguntas sobre lo que no comprendieron.

Los resultados muestran que los estudiantes formulan muchas preguntas causales, lo que implicaría una necesidad de conocer mejor los elementos de una situación física aunque les interesan más las causas de un fenómeno que los fenómenos originados por cierta causa.

El estudio de las preguntas puede permitir la detección de ideas previas, organizar la discusión

en el aula a partir de los intereses (las preguntas expresan lo que quieren saber los estudiantes) y de las dificultades (las preguntas muestran la incomprensión de lo que leen), entre otras estrategias que podrían favorecer los aprendizajes. (1)

Fundamentación

Las investigaciones que realizamos están referidas a las estrategias utilizadas en Ciencias Naturales por estudiantes de diferentes niveles educativos y buscamos conocer las razones del bajo rendimiento encontrado. En especial, en este trabajo, presentamos los resultados de investigaciones cuyo objetivo es caracterizar el nivel de comprensión que logran los estudiantes de nivel medio a partir del estudio de las preguntas que formulan después de la lectura de textos de Física.

El estudio de la comprensión lectora puede hacerse de diferentes modos: analizando cuando los sujetos elaboran la idea principal, redactan un resumen, formulan preguntas o resuelven problemas. Nosotros hemos optado por el estudio de las preguntas que formulan los estudiantes ya que es una de las estrategias que permite evaluar la comprensión, porque en muchos casos al producirse un déficit de conocimiento o incomprensión, el estudiante formula preguntas, tratando de buscar información para resolver los inconvenientes detectados.

Los resultados que exponemos son los encontrados en los estudios realizados con diferentes grupos de estudiantes de varias instituciones educativas de la provincia de San Juan.

Marco teórico

En la actualidad, existen muchos estudios sobre la formulación de preguntas porque se considera un proceso cognitivo fundamental en los campos de la educación y de la ciencia cognitiva (Otero y Graesser, 2001). Como derivación didáctica se busca que el que aprende sea crítico con su proceso cognitivo examinando desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan, enfrentándose a ellos desde diferentes puntos de vista, pensando y formulándose preguntas.

Una cuestión importante cuando se estudia la formulación de preguntas es el modelo desde el cual se encuadra. Nosotros hemos optado por el modelo de Kinstch (1998) que tiene en cuenta los diferentes niveles de representación del discurso en la memoria. Atendiendo a esta teoría hay tres niveles de representación de un texto en la memoria:

La *formulación superficial* (FS) corresponde al primer nivel y es la formulación literal de palabras y frases que pueden recordarse aunque no se comprendan.

La *base del texto* (BT) es el conjunto estructurado de ideas que representa el significado de un texto.

El *modelo de la situación* (MS) es una representación mental en la que aparecen ideas derivadas del texto y de los conocimientos previos del lector (Kintsch, 1998).

La base del texto y el modelo de la situación no se diferenciarían cualitativamente sino cuantitativamente, dependiendo del grado en que se incorporan conocimientos del sujeto (Tapiero y Otero, 2002). Las preguntas pueden situarse en algún punto del continuum entre estos niveles. Por lo tanto, el análisis de las preguntas nos permitiría conocer el nivel de comprensión logrado por el lector y es una buena herramienta para detectar dificultades y poder intervenir estratégicamente desde la enseñanza. En este marco consideramos que cuando el lector se enfrenta a la representación lingüística realiza una transformación desde el texto a la representación proposicional y luego al modelo mental o de la situación (Caldeira *et al.*, 2002; Macías, 2003; Maturano y Macías, 2010).

En el ambiente de clases, las preguntas pueden formularse con varios propósitos. En el caso de los estudiantes está bien documentado que tienen dificultad para hacer preguntas, ya que cuando las hacen la mayoría son poco profundas y no juegan un rol central en el proceso de aprendizaje (Dillon, 1988 citado por van der Meij, 1994). Estas deficiencias se pueden atribuir a la existencia de ciertas barreras: dificultad en identificar su propia falta de conocimientos, temor a formular preguntas, déficit para adquirir buenas habilidades para hacer preguntas, entre otras. Se puede decir que hacer preguntas no parece ser una tarea fácil para todos los estudiantes (Graesser y Person, 1994). Estos autores expresan también que los profesores, a veces, no son buenos modelos en el rol de hacer preguntas y sólo un bajo porcentaje formulan preguntas de buen nivel. Por lo tanto, los estudiantes no están expuestos a buenos ejemplos en lo que debe ser una conducta inquisitiva (Graesser *et al.*, 1994).

Existen diversos modelos que explican la formulación de preguntas y que tratan de predecir sus características. Así, el modelo PREG de Otero y Graesser (2001) presenta un conjunto de reglas de producción que especifican las condiciones bajo las cuales los lectores formulan preguntas cuando leen textos expositivos. Otros estudios sobre la formulación de preguntas han analizado los diferentes niveles de representación del discurso en la memoria: formulación superficial, base del texto y modelo de la situación (Graesser *et al.*, 1997; Kintsch, 1998; van Dijk y Kintsch, 1983) y esto permite conocer el nivel de comprensión logrado por el lector, lo que constituye, además, una buena herramienta para detectar dificultades y poder intervenir estratégicamente desde la enseñanza.

También podemos clasificar las preguntas desde otro criterio como el expuesto por Graesser, Person y Huber (1992) que distinguen las preguntas como de respuesta corta y de respuesta larga. Las de respuesta corta requieren, normalmente, conocer alguna palabra o concepto y el significado de éstos, por ejemplo una pregunta del tipo ¿qué es X? donde X es una palabra o concepto. Las de respuesta larga pueden ser: de comparación, causal (antecedente y consecuencia), etc. Las categorías utilizadas se encuentran en la Figura 1. En las especificaciones X e Y son palabras u oraciones y XY son relaciones entre éstas.

También se pueden formular preguntas cuando se observan imágenes y éstas obedecen a procesos que subrayan que las imágenes mentales parecen estar fuertemente relacionadas con los procesos de la percepción que se pueden diferenciar claramente de los procesos verbales y simbólicos. En este caso, la representación analógica hace que la transformación desde la percepción de la imagen al modelo mental de la misma sea más inmediata. Por otra parte y de acuerdo con Kintsch (1998), para un análisis en detalle de las imágenes, como componentes de los modelos de la situación, se pueden tras-

lador al formato proposicional. Entonces se pueden construir redes proposicionales tanto para el texto como para la representación visual.

Diseño experimental

En esta presentación mostramos varios estudios que hemos realizado con estudiantes de los últimos años del nivel medio. Para las diferentes experiencias hemos utilizados textos naturales y, en otros casos, modificados, referidos a:

Caída de los cuerpos (Estudio I)

Circuitos eléctricos (Estudio II)

Reflexión en espejos planos (Estudio III).

En todos estos estudios, la tarea se realizó en un ambiente normal de clases de Física, con grupos de estudiantes de nivel medio, de edades comprendidas entre 15 y 17 años. El instrumento diseñado y aplicado consiste en pruebas de lápiz y papel que proponen leer detenidamente el texto u observar una ilustración y luego formular todas las preguntas sobre lo que no comprendieron.

Construimos el corpus de preguntas y encontramos, en los diferentes estudios, que el promedio de preguntas por estudiante oscila entre 4 y 5, resultados similares a los obtenidos en los estudios de Macías (2003) y Costa *et al.* (2000).

ESTUDIO I

El texto que los estudiantes debieron leer ha sido extraído de un libro de los más utilizados por los alumnos (Cerdeira *et al.*, 2000). El mismo se incluye en la Figura 2.

Los estudiantes, en un total de 36, formularon un total de 204 preguntas, que marca un promedio de 5,6 preguntas por estudiante.

El 43% del total se ubican en la categoría de respuesta corta. Pueden agruparse según se muestra en la Figura 3. Ejemplos de estas preguntas son:

- **Verificación:** la intención de las preguntas de este tipo pueden adjudicarse, entre otras razones, a:

verificar alguna afirmación del texto: *¿Todos los objetos pueden caer con la misma aceleración?*

verificar la posibilidad de que ocurra un hecho: *¿Desde cualquier altura el cuerpo cae a una velocidad de 9,8 m/s?*

verificar alguna inferencia realizada a partir del contenido del texto: *En presencia de aire ¿la aceleración de los cuerpos varía?*

- **Especificar aspectos:** las preguntas buscan completar información sobre propiedades de una entidad o de una relación y pueden referirse a:

atributos cualitativos de una entidad: *¿Cómo que cae al suelo con velocidad que crecerá unifor-*

memente? (Cuestiona en este caso sobre las características del movimiento rectilíneo uniformemente variado).

relaciones de dependencia entre variables analizadas en forma descriptiva: *¿Depende del peso va a ser lo que tarda en caer el cuerpo?* (Cuestiona sobre la dependencia de las variables peso y tiempo de caída).

- **Cuantificación:** las preguntas formuladas apuntan a conocer:

valores que figuran en el texto: *¿Cuál es la aceleración en una caída libre?*

valores que no figuran en el texto: *Si la aceleración de un cuerpo arrojado desde cierta altura es $9,8 \text{ m/s}^2$, ¿cuánto será para 30 m por ejemplo?*

Las preguntas de respuesta larga corresponden al 57 % del total del corpus de preguntas y se presentan según el detalle de la Figura 4. Las preguntas de cada categoría las hemos analizado y encontramos los siguientes ejemplos:

- **Definición:** la mayoría de las preguntas que se encuadran en esta categoría se refieren a los movimientos incluidos en el título del texto. Por ejemplo: *¿Qué es el tiro vertical?* Un estudiante cuestiona acerca del símbolo utilizado para indicar la aceleración de la gravedad preguntando: *¿Qué es g minúscula?*

- **Comparación:** la formulación de este tipo de preguntas requiere relacionar información del texto entre sí o con los conocimientos previos. El porcentaje bajo de preguntas obtenido en la experiencia para esta categoría nos indica que pocos sujetos establecen relaciones. Las preguntas de comparación analizadas se refieren a diferencias entre:

el movimiento vertical (mencionado en el texto) y el movimiento horizontal (estudiado anteriormente por los estudiantes): *¿Qué diferencias poseen los movimientos verticales de los horizontales?*

el tiro vertical y la caída libre (tratados en el texto) y “otros casos de movimiento rectilíneo uniformemente variado” (también mencionados en el texto refiriéndose a casos estudiados previamente en el mismo capítulo): *¿Cuál es la diferencia con otros casos?*

- **Antecedente causal:** las preguntas, normalmente, están formuladas en términos de “¿por qué...?”. Buscan conocer las causas de:

fenómenos referidos a condiciones experimentales: *¿Por qué en ausencia de aire?*

observaciones experimentales: *¿Por qué todos los objetos caen con la misma aceleración?*

resultados de mediciones: *¿Por qué la aceleración de la gravedad es $9,8 \text{ m/s}^2$?*

denominaciones y convenciones que surgen de la teoría: *¿Por qué se conoce a ese valor como aceleración de la gravedad?*

El alto porcentaje de preguntas causales, obtenido en esta categoría, coincide con los resultados de otros estudios en los que se ha encontrado que las preguntas sobre relaciones causales son las que más formulan los estudiantes (Costa *et al.*, 2000; Graesser *et al.*, 1997).

- **Consecuencia causal:** destacamos la ausencia de preguntas de consecuencia causal, lo que pone en evidencia que a los estudiantes parece interesarles más o les resulta más sencillo indagar “¿por qué ocurren los eventos?” que preguntar “¿qué sucederá si algún evento ocurre de una cierta forma?”

- **Orientación al objetivo:** en todos los casos, las preguntas de orientación al objetivo apuntan a

conocer la aplicabilidad del contenido del texto. Por ejemplo: *¿Esto nos sirve para estudiar las características del espacio exterior y de otros cuerpos celestes?*

- **Instrumental/procedimental:** las preguntas analizadas en esta categoría se refieren a procedimientos como son:

construcción de gráficas: *¿Cómo se hace la gráfica de caída libre y tiro vertical?*

realización de experimentos: *¿Cómo medimos la aceleración de la gravedad?*

- **Expectación:** estas preguntas apuntan a indagar sobre las causas de que algunos eventos esperados no ocurrieron. Por ejemplo, un alumno supone que el vacío es imposible, por lo que pregunta: *¿Por qué hablamos de aceleración en ausencia de aire si en nuestro planeta eso no es posible?*

- **Declaración:** en este caso, el sujeto afirma que le falta conocimiento o no entiende una idea del texto. Por ejemplo, indica: *Si el aire se encuentra en todo lugar y en todo momento, no entiendo por qué dice en ausencia de aire.*

El 78% de preguntas correspondientes a la categoría respuesta larga son de definición y de antecedente causal. Esto nos muestra que los alumnos necesitan conocer bien los elementos de una situación física y se interesan también por las relaciones causales (Otero *et al.*, 2004).

ESTUDIO II

El texto elegido se refiere a circuitos eléctricos y a los peligros de la electricidad. Ha sido extraído de uno de los libros más utilizados en las clases de Física (Aristegui, *et al.*, 1999). El mismo tiene 8 párrafos y tres imágenes con dos epígrafes referidos a los peligros de la electricidad: peligro de incendio y peligro de electrocución, donde figura la descripción de los dispositivos que evitan: incendios (fusibles y llaves térmicas) y electrocución (enchufes triples y disyuntores). Este texto ilustrado contiene información tanto de mecánica y electricidad, como de otros contenidos tecnológicos.

El número de estudiantes de nivel secundario ha sido 66 distribuidos en dos cursos con edades comprendidas entre 15 y 17 años. Realizaron la prueba de lápiz y papel con la consigna de que leyeran el texto y que escribieran todas las preguntas que se les ocurrieran sobre lo que no comprenden.

El corpus de preguntas formuladas por los estudiantes ha sido de 275 preguntas que es la base de este estudio, resultando un promedio de aproximadamente 4 preguntas por estudiante, valor que coincide con el obtenido en otros estudios (Macías y Maturano, 2005).

En base al modelo señalado precedentemente realizamos el análisis de las preguntas que categorizamos bajo dos aspectos: a) sin incorporación de conocimientos previos y b) con incorporación de conocimientos previos.

a) Preguntas sin incorporación de conocimientos previos: la clasificación está basada en los aspectos que presentamos en la Figura 5 con algunos ejemplos.

b) Preguntas con incorporación de conocimientos previos: son las preguntas en que incluyen no solamente información del texto, sino también información recuperada por el lector de sus conocimientos. Es así que aparecen palabras que no están en el texto como: adaptador, energía, entre otras. Las

preguntas nos informan los inconvenientes que encuentran a partir de los elementos representados en el texto, dados básicamente por objetos, procesos y mecanismos causales. En la Figura 6 ejemplificamos con preguntas formuladas para cada categoría.

En este estudio los estudiantes han formulado un número destacado de preguntas referidas a aspectos que figuran en las imágenes que están asociadas con la información de los párrafos correspondientes del texto. Así por ejemplo, en lo referido a una llave térmica descrita en el texto y en una imagen, los estudiantes han prestado atención a esto y han formulado por ejemplo: *¿Cuáles son los valores que tiene que superar la corriente para que la tira bimetálica se caliente y se curve?*

Hay un número notable de estudiantes que hace preguntas profundas donde manifiesta un proceso de control y evaluación de lo que lee, a la vez que usa lo que sabe. Esto es importante porque favorece una buena comprensión cuando leen (Macías y Maturano, 2009).

ESTUDIO III

Los estudiantes seleccionados corresponden a dos cursos de nivel medio (orientación Ciencias Naturales) con una edad promedio de 16,2 años. Encontramos que 21 estudiantes formularon preguntas a partir del texto y 18 estudiantes preguntas a partir de la ilustración.

El texto y la imagen se presentan en la Figura 7.

Las características del material para este estudio están determinadas por el tema seleccionado: la reflexión en espejos planos que se presenta en una ilustración y en un texto que muestran este fenómeno. El tema se ha elegido considerando que los estudiantes cuentan con conocimientos previos sobre la reflexión, pero pueden tener dificultades en la comprensión de ciertos aspectos físicos.

En la elección de la ilustración pensamos que debe facilitar la percepción de las formas significativas del fenómeno a observar en una representación icónica que ha sido extraída de un texto escolar. La misma muestra un niño frente a un espejo plano que está levantando una mano y la imagen que refleja el espejo. En el texto, de carácter descriptivo, ofrecemos igual información y destacamos algunas de las características de la imagen. La redacción del mismo ha sido el resultado del consenso con tres docentes que describieron por escrito la ilustración.

Con las preguntas formuladas por los estudiantes hemos construido el corpus de preguntas que es la base de este estudio sobre la falta de conocimiento o incomprensión que encuentran los estudiantes después de leer el texto o de observar la ilustración. El paso siguiente ha sido el análisis de las preguntas.

El corpus de preguntas es de 191 y encontramos que el promedio de preguntas por estudiante es de 4,9, siendo superior al estudio anterior. La individualización de las preguntas se hace con T para el texto e I para la ilustración. Las preguntas que han formulado en mayor número son las preguntas causales, correspondiendo al 62% (T) y 64% (I) del corpus. Ofrecemos solamente al análisis de éstas, tanto las de antecedente causal (PAC) como las de consecuencia causal (PCC).

Preguntas de antecedente causal (PAC)

Las preguntas de antecedente causal, del tipo ¿Por qué X?, son el 98% (T) y 85% (I) respecto al to-

tal de preguntas causales. Para su estudio hemos establecido una taxonomía que contempla diferentes aspectos referidos al fenómeno de reflexión en espejos. Las categorías y los porcentajes obtenidos para cada una de ellas se muestran en la Tabla 1.

Presentamos algunos ejemplos de la Categoría 1 que muestran similitudes entre la incomprensión que surge desde la lectura o la observación de la ilustración. El grupo T utiliza las proposiciones de la base del texto y el grupo I construye preguntas similares donde transforma los elementos observables en la ilustración al formato proposicional.

1) Reflexión de la luz: tienen nociones sobre este fenómeno y buscan una explicación relacionada con los procesos de reflexión de la luz y de visualización de la imagen: T *¿Por qué vemos nuestra imagen frente a un espejo?* e I *¿Por qué el espejo refleja nuestra imagen?*

2) Ubicación de la imagen virtual: En el texto figura en forma explícita la ubicación. Esto permite que pregunten: T *Cuando nos colocamos frente a un espejo, ¿por qué la imagen se encuentra ubicada del otro lado de él?* Los alumnos que observaron la imagen generaron pocas preguntas de este tipo, pero más elaboradas: I *¿Por qué al reflejarnos en el espejo cuando cambiamos de posición en el mismo también cambiamos?*

3) Simetría de la imagen: Aunque los estudiantes tienen la explicación en el texto, algunos indagan sobre este aspecto denominándolo “inversión” o “contrario”: T *¿Por qué la imagen del espejo hace lo contrario a nosotros?* En el caso del grupo I lo infieren directamente: *¿Por qué la imagen se ve invertida? (Es decir, si levanta la mano izquierda se ve reflejada la derecha).*

4) Tamaño de la imagen: Tanto los alumnos que trabajaron con el texto como los que lo hicieron con la ilustración formulan preguntas relacionadas con el tamaño de la imagen: T *¿Por qué es del mismo tamaño la imagen reflejada?*; I *¿Por qué el espejo refleja perfectamente igual la figura del niño?*

La Categoría 2 corresponde a las preguntas que aseguran la construcción del modelo de la situación. Algunos estudiantes han sido capaces de crear relaciones de tipo causal que incluyen enunciados del texto o elementos observables de la ilustración asociados con los conocimientos que recuperan de su memoria. Aparecen en las preguntas otros aspectos del fenómeno, como son: los espejos de aumento, los colores de la imagen, la distorsión y el campo del espejo, la combinación de espejos en ángulo, otros objetos que reflejan la luz, etc. Es importante destacar cómo la ilustración promueve relaciones más significativas que superan las generadas desde el texto.

Preguntas de consecuencia causal (PCC)

Todas las PCC muestran la construcción del modelo de la situación. Las PCC requieren avanzar aún más en busca de aspectos que cubran el déficit de conocimiento que ha provocado la tarea. Los estudiantes que han trabajado con la ilustración han generado más preguntas de este tipo. El grupo T sólo formula un 2%; en cambio, en el I hay un 15%. Por ejemplo: I *¿Cómo serían los colores del chico si en vez de ser iluminado con luz blanca es iluminado con luz verde?*

Conclusiones

Estas investigaciones nos han permitido caracterizar el nivel de comprensión que logran los estudiantes cuando leen textos escolares a partir del estudio de las preguntas que formulan. En general, podemos decir, a partir de los resultados obtenidos, que la mayoría de los estudiantes no son activos inquisidores y que hacer preguntas no parece ser una tarea fácil para los mismos, aunque algunos estudiantes han logrado un nivel de comprensión que supera la base del texto intentando la construcción de un modelo de la situación. Cabe destacar que aquellos que logran relacionar con los conocimientos previos concretan una representación a nivel de modelo de la situación que se ha podido analizar en estas investigaciones.

Hemos encontrado un número destacado de preguntas causales lo que implicaría una necesidad de conocer mejor las causas de una situación física. El porcentaje destacado de preguntas causales obtenidas en nuestros estudios coincide con los resultados de otras investigaciones en las que se ha encontrado que las preguntas sobre relaciones causales son las que más formulan los estudiantes (Costa *et al.*, 2000; Graesser *et al.*, 1997).

Las deficiencias detectadas repercuten en el aprendizaje, ya que cuando no existen vinculaciones significativas con lo que el alumno ya sabe, es muy probable el fracaso a la hora de hacer inferencias y aplicar los contenidos. Por lo tanto, es importante que los estudiantes dominen estrategias como la de formular preguntas para facilitar la comprensión cuando leen textos científicos. Para esto, los docentes debemos favorecer el uso de estrategias de comprensión lectora en las clases de Ciencias, con el fin de promover que los estudiantes lleguen a procesar un texto con profundidad, buscar y obtener información acorde con el tipo de tarea que realicen y ser reflexivos con los procesos que llevan a cabo cuando leen. Al mismo tiempo, es necesario que los docentes de Ciencias busquemos integrar estos conocimientos y tareas en la práctica diaria. El estudio de las preguntas nos puede permitir la detección de ideas previas, organizar la discusión en el aula a partir de los intereses (las preguntas expresan lo que quieren saber los estudiantes) y de las dificultades (las preguntas muestran la incompreensión de lo que leen), entre otras estrategias que podrían favorecer los aprendizajes.

Notas

(1) Esta investigación se ha llevado a cabo en el marco del Programa “Estrategias de intervención en Ciencias y en Tecnología” en el Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristegui, R., Baredes, O., Dasso, J, Delmonte, J, Fernández, D & Silva, A. (1999). *Física I. Buenos Aires: Santillana Polimodal*

Caldeira, M.H.; Macías, A., Maturano, C.; Mendoza, A. y Otero, J.C. (2002) *Incomprehension and question-asking on natural phenomena described in texts or presented in films. Paper Presented at the 2002 Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.*

Cerdeira, S.; Ortí, E.; Rela, A. y Sztrajman, J. 2000. *Física-Química. Buenos Aires: Aique.*

Costa, J.; Caldeira, M.H.; Gallástegui J.D. y Otero, J.C. 2000. *An analysis of question asking on scientific texts explaining natural phenomena. Journal of Research in Science Teaching, 37, 602-614.*

Graesser A.C. & Clark, L.F. (1985). *Structures and Procedures of Implicit Knowledge. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Co.*

Graesser, A. C., y Person, N. K. (1994). *Question asking during tutoring. American Educational Research Journal, 31, 104-137.*

Graesser A.C. y McMahan, C.L. y Johnson B. (1994). *Question asking and answering. In A. Gernsbacher (Ed.), Handbook of psycholinguistics. San Diego, CA: Academic Press.*

Graesser, A.C., Millis, K.K. y Zwaan, R.A. (1997). *Discourse comprehension. Annual Review of Psychology, 48, 163-189.*

Graesser, A.C.; Person, N.K. y Huber, J.D. (1992). *Mechanisms that generate questions. En T. Lauer, E. Peacock, y A.C. Graesser (Eds.), Questions and Information Systems. N.J.: Erlbaum.*

Hung, W. y Jonassen, D. H. 2006. *Conceptual Understanding of Causal Reasoning in Physics. International Journal of Science Education, 28, 1601–1621.*

Kintsch, W. 1998. *Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge University Press: Cambridge.*

Macías, A. 2003. *Las preguntas como estrategia para la comprensión de textos de Física. Revista Enseñanza de la Física, 16 –1, 17-26.*

Macías, A. y Maturano, C. I. (2005). *Las representaciones mentales de los estudiantes a partir de un texto y de una ilustración referida a un mismo fenómeno físico. Memorias VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias (Granada, España).*

Maturano, C. y Macías, A. (2009) *¿Qué preguntas formulan los estudiantes a partir de la lectura de un texto sobre los dispositivos de seguridad domiciliaria?* Publicado en *Memorias VIII Congreso de Didáctica de las Ciencias*. Barcelona, España. Disponible en http://ensciencias.uab.es/congreso09/numero_extra/

Maturano, C. y Macías, A. (2010). *Formulación de preguntas por los estudiantes a partir de la lectura de un texto de física*. *Revista Signos a publicar en el volumen 43 número 76*. Otero, J.C. y Graesser, A.C. 2001. *PREG: Elements of a Model of Question Asking*. *Cognition and Instruction*, 19, 143-175.

Otero, J., Caldeira, M.H., Gomes, C.J. (2004). *The influence of the length of causal chains on question asking and on the comprehensibility of scientific texts*. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 50-62.

Tapiero, I. y Otero, J. (2002). *Situation Models as Retrieval Structures: Effects on the Global Coherence of Science Texts*. En J. Otero, J. León, y A. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (pp. 179-198). Erlbaum: NJ.

Van der Meij, H. (1994). *Student Questioning: A Componential Analysis*. *Learning and Individual Differences*, 6, 137-161.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.

ANEXO

<i>Categoría de las preguntas</i>	<i>Especificación resumida</i>
Preguntas de respuesta corta	
Verificación	¿Es cierto X? ¿Puede ocurrir X?
Especificar aspectos	¿Qué atributos cualitativos tiene la entidad X? ¿Qué atributos cualitativos tiene la relación XY?
Cuantificación	¿Cuál es el valor de X? ¿Cuántos?
Preguntas de respuesta larga	
Definición	¿Qué significa X?
Comparación	¿Cómo es X similar a Y? ¿Cómo es X diferente de Y?
Antecedente causal	¿Qué estado o evento causal condujeron a X? ¿Por qué ocurre X?
Consecuencia causal	¿Cuál es la consecuencia de X?
Orientación al objetivo	¿Cuál es el motivo u objetivo de las acciones de un agente?
Instrumental/Procedimental	¿Qué instrumento o plan permite a un agente realizar una acción?
Expectación	¿Por qué algunos eventos esperados no ocurrieron?
Declaración	El hablante declara que le falta conocimiento o no entiende una idea.

Figura 1: Categorías de clasificación de las preguntas según Graesser et al.(1992)

Figura 2: Texto seleccionado para el ESTUDIO I

Tiro vertical y caída libre

En ausencia de aire todos los objetos caen con la misma aceleración. Ese valor, unos $9,8 \text{ m/s}^2$, se conoce como *aceleración de la gravedad (g)*. Si soltamos un objeto desde una cierta altura, se precipitará al suelo con velocidad que crecerá uniformemente en $9,8 \text{ m/s}$ cada segundo que pase. Si arrojamos un cuerpo hacia arriba, se irá frenando hasta detenerse a cierta altura para después caer.

La caída libre y el tiro vertical son casos de m.r.u.v. en los que la aceleración es la de la gravedad. La única diferencia con otros casos de m.r.u.v. es que el eje sobre el que ocurre el movimiento es vertical.

Gráfico 1: Preguntas de respuesta corta

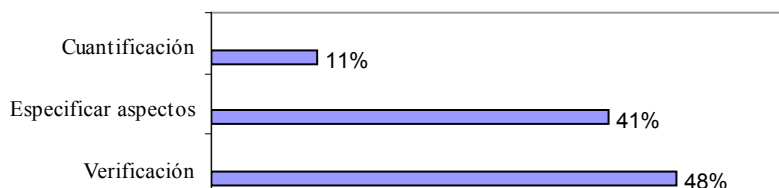


Figura 3: Preguntas de respuesta corta

Gráfico 2: Preguntas de respuesta larga

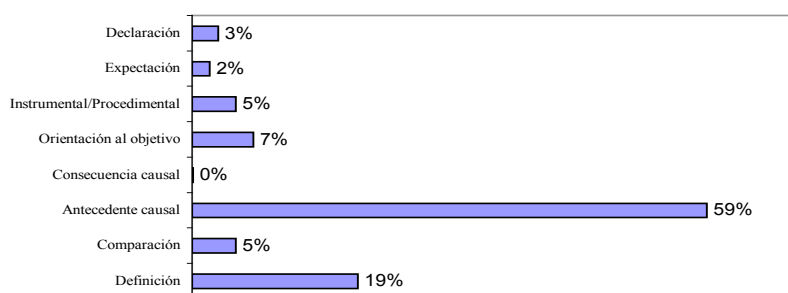


Figura 4: Preguntas de respuesta larga

Nivel de la representación del texto	El lector encuentra	Entonces se pregunta	Ejemplos
Imposibilidad de crear la BT	Una palabra que no se conoce.	¿Qué significa X?	¿Qué es un disyuntor?
Imposibilidad de crear el MS (sin que haya conflicto con los conocimientos del lector)	Cuando una palabra o una idea X no puede ser representada	¿Qué significa X? ¿Cómo X? ¿Qué X? ¿Cuál X?	¿Qué es lo que quiere decir con que se establece un camino conductor con la tierra?)
Imposibilidad de crear el MS (cuando la información del texto entra en conflicto con los conocimientos del lector)	La idea X entra en conflicto con los conocimientos del lector.	¿Por qué X? ¿Cómo X?	¿Por qué los cortocircuitos son la principal causa de incendio?

Figura 5: Clasificación de las preguntas según el nivel de representación (sin incorporar los conocimientos previos)

El lector encuentra obstáculos en:	Entonces pregunta:	Ejemplos en el nivel MS
Objetos	¿Qué...? ¿Cómo es...? ¿Cuál...?	¿Cuál es el tipo de alambre que utilizan los fusibles?
Procesos	¿Cómo...? ¿Qué...? ¿Cuál...?	¿Cómo va conectado un fusible y/o una llave térmica a un circuito?
Mecanismos causales	Antecedente causal: ¿Por qué...?	¿Por qué se produce un cortocircuito si introducimos un elemento metálico en un enchufe?
	Consecuencia causal: ¿Qué pasaría si...?	¿Qué pasa con los tapones si algún electrodoméstico está en corto?

Figura 6: Clasificación de las preguntas cuando alcanza el nivel de modelo de la situación (incorporan los conocimientos previos)

Cuando nos colocamos frente a un espejo observamos nuestra imagen. La imagen se encuentra ubicada del otro lado del espejo y a la misma distancia que nosotros del espejo. La imagen es del mismo tamaño que nuestro cuerpo pero no es exactamente igual a nosotros. Si levantamos la mano derecha frente al espejo, nuestra imagen levanta la mano izquierda.



Figura 7: Texto e imagen seleccionado para el ESTUDIO III

Categorías		Grupo T %	Grupo I %
Categoría 1 PAC formuladas con proposiciones que incluyen enunciados del texto u elementos observables de la ilustración	<i>Reflexión de la luz</i>	15	13
	<i>Ubicación de la imagen virtual</i>	8	2
	<i>Simetría de la imagen</i>	26	26
	<i>Tamaño de la imagen</i>	29	15
Categoría 2 PAC formuladas con proposiciones que incluyen enunciados del texto u elementos observables de la ilustración asociados con los conocimientos previos		22	44

Tabla 1: Categorización de las preguntas causales

Algunos problemas léxicos en la escuela media

Marcos Roberto Maldonado

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

Introducción

El léxico (MÚGICA, 2003), en una acepción amplia, se constituye como el punto de partida para producir y comprender las estructuras de una lengua. Por lo tanto, la competencia léxica representa el conocimiento de la estructura y funcionamiento del sistema léxico, en función de la cual éste puede ser eficazmente utilizado por los hablantes para producir y comprender textos.

El trabajo con este subsistema de la lengua en el aula resulta esencial por su incidencia en la comprensión y producción textual, pero también porque constituye la herramienta cognitiva indispensable en la adquisición de nuevos conocimientos (GIAMMATTEO, 2005).

Tener falencias en esta competencia repercutiría significativamente en la comprensión y producción de textos. Y si trasladamos este problema a la lectura de textos literarios, en la que como sabemos, las palabras escapan a su significado denotativo para encontrar sentido en su contexto próximo, la comprensión se vería afectada.

Los alumnos utilizan el lenguaje de manera eficiente para comunicarse en situaciones concretas. Pero si los colocamos ante una situación en la que ellos no frecuentan, la comunicación se ve obstaculizada. La educación media se encuentra con que sus estudiantes no comprenden los textos que se les proponen, textos específicos con un vocabulario muchas veces técnico y alejado del que ellos frecuentan. Unas de las barreras que impide el acceso a la comprensión es (GIAMMATTEO, ALBANO Y BASUALDO 2001-2002: 35) el escaso vocabulario que los jóvenes de hoy manejan.

Conocer las dificultades que los alumnos presentan con respecto al léxico nos permite diseñar un trabajo sistematizado con el vocabulario con el fin de que los estudiantes puedan fortalecer la competencia lectora.

Este es el objetivo del proyecto que llevamos a cabo, “El rol de léxico en la comprensión y producción de textos literarios” (enmarcado en el proyecto “La lectura crítica como estrategia para la resignificación de la literatura en el aula”).

En esta oportunidad, expondremos, en primer lugar, una breve síntesis de los fundamentos teóri-

cos que sirvieron de base para el diseño de las propuestas áulicas. En segundo término, presentaremos los resultados de la etapa de diagnóstico que nos permitieron detectar las falencias que presentan los alumnos de 8vo y 9no año de E.G.B. 3 del Colegio Pía Didoménico, de la Ciudad de Catamarca, para realizar inferencias léxicas en un texto.

El léxico como puerta de acceso para la comprensión y producción textual. Fundamentos teóricos del proyecto

¿Qué es el léxico?

Para iniciar las actividades en el proyecto, primero debíamos contar con un marco teórico de referencia para sustentar las actividades que propusiéramos con el léxico. Es por eso que se partió de una pregunta básica, como ¿qué es el léxico? Para llegar a responderla, recurrimos a los estudios lingüísticos generativos. De esta forma, consideramos al subsistema léxico como una unidad generadora del lenguaje cuya importancia es fundamental dentro de la Gramática Universal.

Esta gramática está constituida por cuatro subsistemas: el léxico, la sintaxis, el componente de forma fonética y el componente de forma lógica. Cada uno de estos subsistemas se pone en funcionamiento para la producción del lenguaje.

El componente léxico va a funcionar como una especie de fuente, que va a contener toda la información sintáctica y semántica para la generación de las oraciones. Es por esta razón por la que la TLG coloca al subsistema léxico como “motor generativo de la gramática”. Los demás componentes, específicamente el sintáctico, toman la información que la pieza léxica contiene y la “traduce” en una expresión concreta.

LORENZO Y LONGA (1996) caracterizan el componente Léxico del siguiente modo:

Lo más relevante de este tipo de información viene dado por el marco de subcategorización que cada unidad selecciona, es decir, por el tipo de argumentos en términos de valor temático y categorial cuya manifestación reclama en el entorno inmediato... También figuran en cada unidad léxica detalles sobre el significado inherente o descrito de cada unidad con relación al mundo o con otros objetos del léxico, así como detalles de su expresión sonora. Estos tipos de información se filtran hasta los niveles de interpretación o de interfaz. (LORENZO Y LONGA 1996:38)

El Léxico es, para la TLG, un conjunto **no ordenado** de unidades léxicas con información fonético-fonológica, morfológica, sintáctica y semántica. Todo esto es traducido por el componente sintáctico para proyectar la estructura que estas piezas contienen.

Según la información que encierra una unidad léxica, van a producirse, de acuerdo con BOSQUE (1990), dos tipos de selección: selección categorial y selección semántica. En la selección categorial, los elementos escogidos serán de naturaleza sintáctica; por ejemplo, un verbo transitivo va a seleccionar un

SN como objeto directo. La selección semántica se va a encargar de las “funciones argumentales significativas”. Para ilustrar esto, un verbo como *bañar* exige sintácticamente un complemento directo, un sintagma nominal: *bañar al perro*, *bañar a la niña*. Pero no puede decirse **bañar (a) la casa*, **bañar (a) la calle*. Aquí entra en juego la selección semántica. El verbo *bañar* exige que su complemento sea [+ animado]: *niña*, *perro* (esto sin tener en cuenta los usos metafóricos, como “*bañar una torta*”, “*bañar una calle con sangre*”).

Adquisición del léxico

En cuanto a la pregunta ¿cómo los hablantes almacenan los significados de las primeras *palabras*?, Karmiloff K. & Karmiloff-Smith (2005), en su libro nos dicen que existen varias teorías que hablan sobre la adquisición del léxico y destacan tres que actúan conjuntamente en la formación del diccionario mental: hipótesis de las restricciones léxicas, restricciones sociales y restricciones lingüísticas.

La primera trata de dar cuenta de cuáles son los diversos factores cognitivos que los niños ponen en funcionamiento a la hora de relacionar las palabras nuevas con los objetos que las refieren.

Esta teoría registra cuatro restricciones cognitivas: *exclusividad mutua*, *correspondencia rápida*, *restricción del objeto completo* y *restricción taxonómica*.

La restricción de exclusividad mutua considera que un objeto no puede tener más de un solo nombre; es decir, el niño no considera la posibilidad de sinónimos. “Hasta que el uso del lenguaje no esté bien establecido, los niños no aceptan que un objeto pueda tener dos o más nombres. Es entonces cuando admiten que las tres palabras ‘animal’ ‘perro’ ‘caniche’ pueden referirse al mismo referente” (KARMILOFF Y KARMILOFF-SMITH, 2005: 108).

La segunda restricción, *la correspondencia rápida*, consiste en que las palabras nuevas corresponden a objetos que no tienen un nombre. Según las autoras, estas dos restricciones son similares, razón por la cual algunos estudiosos no las distinguen.

La restricción del objeto completo estipula que la palabra nueva refiere al objeto completo y no a sus partes o características. El niño, cuando escuche la palabra *perro*, pensará en su referente en forma completa y no considerará sus partes: cuatro patas, cola, etc. Al menos que se le señalen sus partes y escuche la palabra nueva, *patas*, el niño elaborará hipótesis de correspondencia con respecto al objeto.

La restricción taxonómica “estipula que cuando se enseña el nombre de un objeto nuevo, los niños restringen su interpretación a una categoría taxonómica específica.”

Podemos ver que las cuatro diferentes restricciones que intervienen en el aprendizaje de las palabras permiten a niñas y niños procesar y adquirir vocablos nuevos sin tener que pararse a contemplar innumerables posibilidades de significado al oírlas por primera vez. A medida que aumenta su vocabulario, las restricciones sobre el procesamiento de las palabras se hacen cada vez más eficientes. Las cuatro restricciones léxicas se utilizan como mejor estrategia para adivinar el significado de las palabras nuevas. (KARMILOFF Y KARMILOFF-SMITH, 2005: 110)

La otra teoría, *restricciones sociales*, hace referencia al ambiente social del niño. Para entender

esta restricción, podemos poner por ejemplo cuando los padres le dicen al niño, *mirá el auto* mientras lo señalan con el dedo. De esta forma, el niño interpreta que el objeto que el padre señala se asocia a la palabra *auto*. Pero los niños no sólo interpretan el hecho de señalar, sino también las miradas de los adultos. Existen investigaciones que comprobaron que los niños antes de mirar al objeto que se señala, observan la dirección de la mirada de sus padres (o de la persona que habla). “El establecimiento de la atención conjunta y la alternativa de la mirada constituyen una calve parcial, pero vital, para comunicar significados en estas interacciones [...] Esto demuestra la importancia que pueden tener las pistas sociales para ayudar a establecer el significado de las palabras” (KARMILOFF Y KARMILOFF-SMITH, 2005: 112)

En las *restricciones lingüísticas* entra en juego la estructura de la lengua. Los niños no sólo interpretan los nombres, los verbos y los adjetivos (las denominadas *palabras de contenido*), sino que también pueden entender el significado de las *palabras funcionales*. Estas “operan como restricciones útiles para procesar los significados de las nuevas palabras de contenido”. Sólo para citar un ejemplo, en el enunciado “Este es el gato”, con la presencia del artículo *el* se interpreta que *gato* es un sustantivo común, pero si decimos “Este es Gato”, dependiendo del referente, se podría interpretar que *Gato* funciona como nombre propio. Los niños son sensibles a estos tipos de cambios de significado.

¿Cómo se estructura en nuestras mentes?

Si bien Chomsky define el componente Léxico como un catálogo de unidades léxicas “*no ordenadas*”, sabemos, por otras investigaciones interesadas en el tema, que nuestro lexicón mental tiene una organización.

La teoría de los prototipos considera que, por ejemplo, dentro de la categoría *mamíferos*, una *ballena* no es considerada tan mamífero como una *vaca*, es decir, la ballena no es un ejemplar “prototípico” de esta categoría, por más que cumpla con todas las condiciones necesarias para pertenecer a esta clasificación. De esta forma, la teoría considera que dentro de una categoría mental, como “mamíferos”, hay elementos centrales, como la *vaca*, y *elementos periféricos* o alejados del centro, la *ballena*.

Esta teoría es formulada por la psicóloga americana Eleanor Rosch, en la década de los '70, y reformulada o ampliada por Georges Kleiber en los primeros años de los '90. Rosch trata de dar una respuesta al problema antropológico de la categorización. Sabemos que ésta es la forma en la que se organiza cognitivamente nuestra experiencia. La organización se realiza a través de dos procesos, la generalización o abstracción y la discriminación, según compartan o no determinadas características.

CUENCA y HILFERTY (1999) explican la relación que se establece entre nuestro diccionario-léxico-mental y la categorización:

La categorización se puede definir como un proceso mental de clasificación cuyo producto son las categorías cognitivas, “conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro”, que, en conjunto y una vez convencionalizadas, “constituyen lo que denominamos lexicón mental” (Ungerer & Schemid 1996: 38). En este sentido, la categorización fundamenta los procesos de comprensión y producción lingüística. (CUENCA & HILFERTY, 1999: 32)

La teoría de los prototipos se enmarca en la corriente experiencialista¹. Ésta va a tratar de explicar “cómo se lleva a cabo dicho proceso mental inconsciente (el proceso de categorización) y cuál es la estructura interna de las categorías resultantes” (CUENCA & HILFERTY 1999: 33).

Un prototipo es un punto de referencia cognitiva y se define como el *mejor ejemplar* por “compartir más las características con el resto de miembros de la categoría y menos con los miembros de otras categorías” (CUENCA & HILFERTY 1999: 35). Este ejemplar se reconoce con mayor facilidad y es el miembro, según sostiene Rosch, que primero aprende el niño.

Los *miembros periféricos* son aquellos elementos que se encuentran alejados del prototipo. Mientras más retirados del centro estén los conceptos, más periféricos serán y menos características compartirán con el ejemplar prototípico.

Esta distinción entre elementos prototípicos y miembros periféricos ya nos da una idea de cómo se encuentra organizado nuestro diccionario-léxico-mental. Para Rosch, la organización de la experiencia se realiza en dos sentidos: el *nivel horizontal* y el *nivel vertical*. El nivel horizontal distribuye los elementos en categorías distintas y establece grados de centralidad (prototipos). El nivel vertical se encargará de la organización interna de cada categoría, pasando de la abstracción a la especificidad.

En el nivel horizontal, Rosca –siguiendo la taxonomía popular de B. Berlin (1974)²– reconoce una organización intercategorial jerarquizada de los elementos clasificados. Distingue así tres niveles³: el *nivel supraordinado*, el *nivel básico*, el *nivel subordinado*.

NIVEL SUPRAORDINADO	<i>Animal</i>	<i>Planta</i>	<i>Vehículo</i>
NIVEL BÁSICO	Vaca	Flor	Auto
NIVEL SUBORDINADO	<i>Holando-argentino</i>	<i>Orquídea</i>	<i>Ford K</i>

De acuerdo con esta teoría, los niveles de organización “no son equiparables, puesto que el básico (*el centro en el proceso de categorización*) es el más importante cognitivamente, el más rico y eficiente de los tres” (CUENCA & HILFERTY, 1999: 43). Por esta razón, los elementos que integran este nivel son aquellos que se identifican con mayor facilidad, en virtud de que están asociados a una imagen mental simple (los prototipos). Otra característica que tienen, es que, por lo general, están asociados a palabras cortas y sencillas morfológica y fonéticamente. Esto permite que sea el elemento para cuyo reconocimiento se necesita menos esfuerzo, cognitivamente hablando, puesto que es el que más información brinda.

El *nivel superordinado*, si bien da información, ésta es imprecisa, ya que va a informar de toda la categoría en general: *animal*, *planta*, *vehículo*. Por lo tanto, el esfuerzo cognitivo será mayor. Igual sucede con el *nivel subordinado*. Éste, al referirse a las características individuales del elemento mencionado, tiene una sobre carga de información; en consecuencia, el grado de procesamiento es más costoso: *Holando-argentino*, *Orquídea*, *Ford K*.

Los niveles no son universales, homogéneos ni fáciles de establecer, ya que dependen de múlti-

ples factores para su nivelación, por ejemplo, el tipo de categoría y operación cognitiva que realice la persona.

UNGERER Y SCHMID (1996) sostienen que los prototipos y la frontera que existe en cada categoría no son universales y estables; por lo tanto, pueden cambiar en un contexto particular ya que dependen de factores sociales y culturales.

Georges Kleiber (1990), reformula el concepto de *prototipo*. Si bien mantiene la misma característica, como el mejor ejemplar de una categoría, como el ejemplar idóneo, le quita el estatus de fundador de la estructura categorial. El prototipo, al poseer varios orígenes, se considera aquí como un *efecto*, por lo que se comienza a hablar de *grado de prototipicidad*. Esto llevó a Kleiber a dejar de lado la idea de centralidad en la organización de una categoría que sostenía la versión de Rosch.

En lugar de “prototipo-objeto”, habla de *efecto de prototipicidad* o “prototipo-entidad cognitiva”.

Otro concepto que introduce es el de *efecto de familia*, tomado de L. Wittgenstein. El *efecto de familia* es el elemento que vincula a los miembros de una categoría determinada. La unión de estos, en una categoría, es de forma lateral, no central como en la versión estándar. Cada elemento se conecta uno a uno, como en una cadena. El *efecto de familia* se puede comparar con el lazo de unión familiar. Poco puede haber de común entre el primo de mi tatarabuelo y yo si nos analizaran de forma separada del grupo. Lo mismo sucede con los miembros de una categoría, en la cual el primer eslabón y el último comparten poco, o casi nada, de las características que los relacionan. El agrupamiento no es arbitrario, sino que cada miembro está vinculado con el otro mediante una propiedad común. De esa forma, se justificaría la relación del primer miembro con el último. Estas relaciones quedarían, gráficamente, de la siguiente forma (esquema de T. Givón 1986):

De esta manera, como se observa en el gráfico, las relaciones que se establecen entre los miembros de la categoría no se dan, necesariamente, siguiendo las características del ejemplar prototípico. A y C están relacionados por B, ya que B y C comparten características comunes y B se une con A, el miembro primario (*efecto prototípico*). Según Cuenca y Hilferty (1999: 38), “no es necesario que todos los miembros de una categoría tengan, entre sí, algún atributo en común, ni tan siquiera algún atributo común con el prototipo, sino que las posibilidades asociativas son múltiples”.

El léxico y la comprensión y producción de textos

Magdalena Viramonte de Ávalos (2003) se pregunta: ¿por qué trabajar el léxico? ¿Por qué el desarrollo del conocimiento léxico incide en los procesos de comprensión y de producción lingüísticas? Para responder estos interrogantes, utiliza tres razonamientos:

El diccionario mental. Como ya expusimos, nuestro vocabulario está almacenado en nuestra “memoria de largo plazo” en forma de diccionario mental (lexicón o léxico mental). Cada unidad léxica está estructurada en categorías interconectadas en forma de redes semánticas.

Las diversas investigaciones han tenido una fuerte impronta en el trabajo áulico. Por ejemplo, se propusieron diversas actividades para “fortalecer la información léxica almacenada en la memoria me-

diante sucesivos descubrimientos de opciones de uso”.

La autora sostiene que para que ese lexicón crezca, la ejercitación debe estar aplicado al nivel de la palabra ya que “es la única manera en que ellas van a ir guardándose en la memoria de largo plazo cada vez más completas y cada vez más nítidas.” Un lexicón amplio y flexible le permite al alumno poder comprender las diversas producciones lingüísticas en distintas situaciones comunicativas, pero no sólo comprenderlas, sino también utilizarlas en sus propias producciones.

Las inferencias léxicas. En el momento de la lectura aparecen palabras nuevas. En algunas ocasiones, conocer su significado puede ser decisivo a la hora de realizar una comprensión global del texto. No siempre es necesario recurrir al diccionario para descubrir el significado de esa palabra. El mismo contexto nos da pistas. Si interpretamos correctamente esas pistas, lo podemos deducir. “Pero esta deducción, ‘llamada inferencia de significado’, no es algo fácil. Es una operación cognitiva compleja porque implica que se busquen en la memoria todos los datos necesarios para armar un significado provisoria que luego será confirmado o no.” (VIRAMONTE DE ÁVALOS, 2003: 9)

El trabajo con las *inferencias* en el aula puede ser una tarea muy fructífera si se la realiza de manera orientada y “paulatina”. El docente debe ser una guía en la lectura y en la interpretación de las pistas que los textos dan para poder realizar las inferencias. “Cuando el alumnado se familiariza con esa búsqueda, está bien encaminado para convertirse en un buen lector”

La metacognición léxica. Para esta tercera razón de por qué desarrollar el conocimiento léxico para fortalecer la comprensión y producción lingüística, la autora destaca:

Cuando se lee, con la práctica y la reflexión adecuada, puede lograrse la capacidad de re-conocer, por ejemplo, si se está comprendiendo o no y, unido a ello, si se pueden aplicar las estrategias remediales adecuadas. Entre las condiciones necesarias para llegar a ese re-conocimiento está la de una familiaridad con la estructura del léxico y de los diversos tipos de piezas léxicas. (VIRAMONTE DE ÁVALOS, 2003: 10)

Aumentar el número de piezas léxicas de nuestro diccionario mental y ejercitar su uso, plantear actividades para fortalecer la habilidad de inferencias y estimular la metacognición léxica son razonamientos suficientes para poder emprender una tarea áulica basada en el trabajo con la palabra.

Ahora sí, veamos cuál es el papel que juega el léxico en los procesos de lectura y comprensión de textos.

El papel del léxico en los procesos de lectura y comprensión

Sin tener en cuenta los procesos de reconocimiento de unidades grafonémicas, las teorías psicolingüísticas que modelizan los procesos de lectura y comprensión, como el de VAN DIJK & KINTSCH (1983), señalan como nivel esencial la identificación de una pieza léxica y el significado que lleva asociado, es decir, el *procesamiento léxico*. Para ello, es necesario contrastar la información sub-léxica (fonológica) con las representaciones de las palabras de que dispone el lector u oyente (léxico mental) que, en relación con la información del contexto y del conocimiento previo, permiten la generación de

inferencias léxicas.

DUO DE BROTTIER (2005: 227) especifica las etapas implicadas en el procesamiento léxico, en tanto mecanismos que se aplican estratégicamente en la comprensión de un texto:

- a. Estrategias de decodificación auditivo-visual.
- b. Estrategias de procesamiento de las variables morfológicas.
- c. Estrategias de combinación según categorización y marcos de subcategorización.
- d. Estrategias de asignación de significado léxico.
- e. Estrategias de utilización de información contextual.
- f. Estrategias inferenciales léxicas.

Dejamos de lado las estrategias de (a) por configurar un nivel sub-léxico que escapa a los objetivos de esta investigación. Las estrategias de procesamiento de variables morfológicas hacen referencia a la interpretación de segmentos significativos inferiores a la palabra (morfemas) que permiten el establecimiento de relaciones sintácticas y semántico-referenciales, como los rasgos de concordancia (nominal y verbal); y los procedimientos anafóricos.

Las estrategias de (c) se vinculan a los procesos de selección, es decir, el reconocer la información es fundamental para recuperar estratégicamente el significado léxico y satisfacer las condiciones de estructura oracional.

Dentro de la diversidad de teorías semánticas que intentan explicar el problema de la asignación de significado léxico (d), hemos optado explícitamente por la *teoría de los prototipos* como una propuesta válida para explicar la forma de organización conceptual de las piezas léxicas, dado que no existe un consenso en cuanto a cómo se llevan a cabo los procesos de asignación de significado.

Una estrategia esencial para la determinación del significado de una palabra consiste en aprovechar estratégicamente la información cotextual y contextual a fin de seleccionar, de entre las posibles acepciones, aquella que conviene a la construcción en que se encuentra. Este tipo de procesamiento (e) es imprescindible a la hora de determinar, por ejemplo, el significado de palabras desconocidas, dado que las restricciones semánticas del contexto lingüístico y extralingüístico brindan información para la asignación de significado léxico.

Todos los procesos señalados implican el aprovechamiento de la información codificada en distintos niveles de organización conceptual y estructural de cada entrada léxica. En este punto, tienen lugar las denominadas *inferencias léxicas*, esto es, operaciones cognitivas sintéticas que integran la información gramatical con información proveniente de los sistemas perceptivos, de la memoria (conocimientos previos) y del contexto situacional. De acuerdo con DUO DE BROTTIER (2005: 231), a esto habría que agregar los aspectos valorativos y los rasgos culturales idiosincrásicos de una comunidad, que implican una carga connotativa particular a determinadas parcelas del léxico y de las configuraciones sintácticas en que aparecen combinadas las palabras. En virtud de esto, y por tratarse de procesos centrales de la mente a través de los cuales se construye la interpretación, las inferencias léxicas son estrategias necesarias para que el resultado de la lectura derive en la elaboración de una representación mental

adecuada del contenido del texto.

Diagnóstico. dificultades de los alumnos

La etapa que siguió en el proyecto consistió en el armado de una evaluación de diagnóstico con el fin de conocer cuál era el caudal léxico de los alumnos y en qué grado esto afectaba a la comprensión y producción de textos.

Grupo de alumnos

La evaluación fue aplicada a 73 alumnos: 35 pertenecen a octavo año y 38 a noveno del nivel E.G.B. 3. Los estudiantes son de un colegio privado de la ciudad de Catamarca. La edad promedio es de 13, 8 años.

Resultados

Los ejercicios propuestos apuntaban a evaluar cuatro de las seis estrategias propuestas por DUO DE BROTTIER (2005): *estrategias de procesamiento de las variables morfológicas*, *estrategias de asignación de significado léxico*, *estrategias de utilización de información contextual* y, por último, como consecuencia de todas las otras, *las estrategias inferenciales léxicas*.

En cuanto a la primera, hicimos dos tipos de actividades. En una de ellas pretendíamos que los estudiantes pudieran definir las palabras a partir de su formación morfológica. Por ejemplo, una actividad consistió en darles tres grupos de palabras, cada par tenía una palabra simple y la otra derivada: *loco* - *enloquecido*, *rollo* - *enrollado*, *valiente* - *valentía*. Los alumnos debían inferir el significado de las derivadas a partir de las simples. Luego, justificar sus respuestas apuntando siempre a los formantes morfológicos. Para el segundo tipo de actividad trabajamos con un breve texto expositivo en el que los alumnos tenían que establecer las relaciones anafóricas que entraba el discurso.

Si bien la mayoría infirió el significado de cada palabra, el 63% de las respuestas no identificó los procedimientos (sufijación, prefijación) que se utilizaron para formar el grupo de palabra *loco-enloquecido*, *rollo-enrollado*, etc.

Mayor problema se observó en las actividades que apuntaron a establecer las relaciones anafóricas en el texto. De los tres casos, solo el 12% los identificó en su totalidad.

La consigna que activaba la estrategia de asignación de significado léxico consistió en colocar una lista de palabras aisladas. Los alumnos debían señalar con flechas los sinónimos en esa lista. Por ejemplo: la palabra *comida* se asociaba con *alimento*, *conexión* con *acoplamiento* y *ligadura*, entre otras.

De los resultados obtenidos, se pudo ver que los alumnos tuvieron dificultades con aquellas relaciones que no son utilizadas por ellos en lo cotidiano. Sólo el 15 % logró identificar los sinónimos de

conexión.

En cuanto a las estrategias de utilización de información contextual, las actividades partían de la lectura de un texto. Se resaltaron algunas palabras que podrían dificultar la interpretación. Luego se les pidió que infirieran el significado sin recurrir al diccionario. Por último, proponíamos que sustituyeran las palabras resaltadas por sinónimos teniendo en cuenta el contexto.

En estas actividades se vieron las mayores dificultades. En primer lugar, palabras como *rebasada*, *urbe*, *suministraban*, en:

...Como es fácil de suponer, la capacidad habitacional porteña fue rápidamente rebasada apenas se inició el fenómeno inmigratorio...

...Este fenómeno no fue exclusivo de la urbe porteña...

Las enormes ganancias que suministraban los alquileres...

fueron, en su mayoría mal definidas. Esto dificultó la sustitución por sinónimos apropiados.

Según los resultados obtenidos en esta actividad, pudimos ver que los alumnos tienen la dificultad de integrar la información cotextual y contextual para inferir el significado de las palabras desconocidas. Muy pocos recurrieron a los distintos niveles de organización conceptual y estructural de cada entrada léxica. Es por esto que a la hora de definir la palabra *urbe* no la identificaron con *pueblo*, *ciudadanos*.

Reconocer las redes semánticas que se establecen en un texto garantiza la comprensión. Si las falencias de los estudiantes se encuentran en el nivel de la palabra, el acceso al texto se verá limitado. Por esta razón, se intentó a través de la evaluación de diagnóstico identificar las falencias que los alumnos tienen en relación con su vocabulario y en qué grado esto afecta a la comprensión. Con actividades que apuntaban a aplicar las estrategias léxicas para inferir el significado de las palabras pudimos categorizar los errores, para luego diseñar el trabajo de entrenamiento sistemático y reflexivo que se aplicará en el aula.

Conclusiones

Como ya mencionamos, las inferencias léxicas son una parte de las estrategias cognitivas que entran en juego a la hora de comprender un texto. Sin embargo, su acceso se puede ver restringido si se desconoce el vocabulario que éste utiliza.

En esta comunicación mostramos el análisis de las evaluaciones de diagnósticos que tomamos al grupo de control. La mayor dificultad se observó, por un lado, en reconocer las variables morfológicas que afectan sensiblemente el significado de la palabra. Por el otro, mostraron dificultad para inferir el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto. Esto les llevó a no poder sustituirlas por sinónimos apropiados.

El próximo paso a seguir es diseñar las actividades que se aplicarán en el aula de manera sistemá-

tica con el fin de lograr activar las inferencias léxicas y, de esta forma, acrecentar su diccionario mental.

Notas

¹ La corriente experiencialista se oponía a la corriente objetivista: la primera, sustentada en la teoría de los prototipos, proponía una nueva teoría de la categorización partiendo del supuesto de que compartir propiedades no era condición absoluta para formar una categoría, mientras que la objetivista si lo creía. Por lo tanto, ésta tenía como fin definir una serie de características, en forma de listado de condiciones necesarias y suficientes, es decir, describir reglas de clasificación. La experiencialista se proponía describir la organización interna y externa de una categoría en relación con su funcionalidad y de esta manera crear categorías naturales, no lógicas.

² Berlín, partiendo del estudio sobre la clasificación de las plantas que realiza la tribu Tzeltal de México, reconoció cinco niveles: *reino, clase, género, especie y variedad*.

³ La teoría del nivel básico (Rosch *et al.* 1978)

⁴ La autora considera que la guía del docente en la tarea de las inferencias semánticas debe ser la tarea “paulatina” ya que “la lista de valoraciones debe ser amplia y la reiteración con disparidad de ejemplos depende de la comprensión del ejercicio.”

Bibliografía

CUENCA, María J. y HILFERTY, Joseph (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, Ariel.

BERLIN, Brent *et. Al.* (1974): *Principles of Tzeltal Plant Classification*. Nueva York, Academic Press.

BOSQUE, Ignacio (1990): *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.

CHOMSKY, N. (1986): *Knowledge of Language: It's nature, Origin, and Use*, New York, Praeger. [Trad. esp.: *El conocimiento del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1989]

DI TULILO, A. Y VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. (2003): *Educación lingüística integral*. Cuaderno 2. Córdoba. Comunicarte.

DUO DE BROTTIER, Ofelia (1999/2005): *Estrategias léxicas*, en AA VV (2005): *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Córdoba, Comunicarte.

GIAMMATTEO, M., H. ALBANO, A. TROMBETTA Y A. GHÍO, (2001): “Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico”, en *Revista Español Actual*, 76, pp.61-69.

GIAMMATTEO, M., ALBANO, H. Y BASUALDO, M. (2001-2002): “competencia léxica y aprendizaje. Interrelación de resultados de investigación realizadas en los niveles medio y superior”, *filología xxxiii*, 1-2 pp. 31-57

GIAMMATTEO, Y BASUALDO, M. (2002): “Interrelación entre léxico, comprensión y producción textual: Un estudio

contrastivo.” En *Actas I Simposio Internacional de las Subselecciones Universidad Nacional de Cuyo y V Regional de la Sede Argentina: “Lectura y escritura: nuevos desafíos”*.

GIAMMATTEO, M., ALBANO, H. (2009): *Lengua: léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires. Biblos.

KARMILOFF, K. Y KARMILOFF-SMITH, A. (2005): *Hacia el lenguaje: Del feto al adolescente*. Madrid. Morata.

KLEIBER, Georges (1990): *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris, Presses Universitaires de France. (Trad. Español: *La Semántica de los Prototipos. Categoría y sentido léxico*. Madrid, Visor, 1994).

LAKOFF, G (1982): “Categories: an essay in Cognitive Linguistics”, en *The Linguistics Society of Korea* (ed.)

LORENZO, G y LONGA, V. M. (1996): *Introducción a la sintaxis generativa*. Madrid, Alianza Universidad.

UNGERER, F. y HANS-JÖRG SCHMID (1996): *An introduction to Cognitive Linguistics*. Londres, Longman.

VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. [Comp.] (2000): *Comprensión lectora*, Buenos Aires, Colihue.

----- (2005): *Programa de apoyo para el desarrollo de competencias lingüísticas. Educación lingüística integral. Cuaderno 1*. Córdoba. Comunicarte.

Escribir para comunicar desde los inicios de la escolaridad

Noelia Lucía Olivero y Alicia Vázquez

Universidad Nacional de Río Cuarto y CONICET

Introducción

En el presente trabajo se comparten avances obtenidos de un proyecto de investigación¹ que aborda la construcción del lenguaje escrito a través de la producción de textos con función social en los inicios de la escolarización. Su objetivo general es indagar si se producen modificaciones en las competencias comunicativas escritas (Marín, 1999) de los alumnos que concurren en primera instancia a la sala de cinco y luego al primer grado, cuando desarrollan procesos y productos escritos en el marco de una secuencia didáctica específica. Ésta última es coherente con los principios de la alfabetización constructivista y tiende a favorecer, de manera continua, diversa (Molinari, 1998) y al mismo tiempo que se construye el sistema alfabético, la apropiación significativa de las prácticas sociales de escritura. Está constituida por actividades vinculadas al proceso de producción de cuentos contextualizados en situaciones retóricas particulares.

Dentro del concepto de competencias comunicativas, los objetivos específicos del estudio refieren a conocer el abordaje que los niños realizan de los problemas de textualización (Bronckart, 1985; en Cassany, 1999), de los aspectos retóricos (Flower y Hayes; en Cassany, 1995) y estructurales del texto (Kaufman y Rodríguez, 1993) para poder responder de manera estratégica a su finalidad comunicativa y social. Así, el interés no necesariamente consiste en conocer sus desempeños frente a los aspectos normativos de la producción textual ni tampoco los procesos de construcción del sistema de escritura que llevan a cabo. Es por ello que se trabaja a partir de la narrativa escrita junto a la narrativa oral para poder acceder a los significados que los alumnos intentan expresar en sus producciones, más allá de no alcanzar aún el carácter convencional y alfabético de la escritura.

A partir de lo expuesto, se anticipa que en esta presentación se comparten, en primer lugar, las argumentaciones teóricas y antecedentes investigativos en los que se apoya el estudio. Luego, se hace alusión a algunos aspectos metodológicos relativos a las etapas del proceso de investigación, instrumentos y actividades desarrolladas. Por seguir, se presenta la experiencia educativa concretada en la sala de cinco (Nivel Inicial) y las producciones originales de dos grupos de alumnos que fueron efectuadas en el marco de la misma. Finalmente, se exponen análisis preliminares suscitados a partir del abordaje que los alumnos realizaron específicamente de los problemas de textualización y de los aspectos

estructurales al elaborar sus cuentos, de manera comparativa con los que produjeron previo al desarrollo de la secuencia didáctica en situaciones habituales de clases.

Marco conceptual

El presente trabajo se apoya en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua (Marín, 1999) y en la alfabetización constructivista (Lerner, 2001). Desde esta perspectiva se postula la importancia de promover, desde que los niños ingresan a la escuela, la apropiación simultánea del sistema de escritura y del lenguaje escrito a través de la interpretación y producción de textos que circulan en el entorno social, situados en contextos comunicativos reales. De esta manera, la escritura se concibe como un sistema de representación del lenguaje escrito al servicio de la comunicación, un sistema de notación y un objeto social y cultural cuya apropiación es el resultado de una compleja construcción (Vázquez de Aprá y Jakob, 2004). Al mismo tiempo, el lenguaje escrito es definido como el lenguaje que se escribe, que es más formal que el lenguaje oral y que incluye variedades discursivas diferentes (Benveniste, en Kaufman, 1998).

El presente estudio se inspira en una amplia trayectoria de trabajos e investigaciones (Castedo, 1995; Tolchinsky y Sandbak, 1990; Kaufman, 1994; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Kaufman, 1998; Molinari, 1998; López, 1998; Kowsyc y Borda, 1999; Castedo y Waingort, 2003; Vázquez de Aprá y Jakob, 2004; Castedo, Siro y Molinari, 2005; Kaufman, 2007) que asumen los supuestos planteados en tanto reconocen a la escritura como herramienta para la comunicación social, advirtiendo que la misma en la sociedad se configura como una actividad textual y no meramente oracional. Así, aquello que las personas desean transmitir, se produce por medio de discursos concebidos como unidades de significación, en el marco de situaciones cambiantes que condicionan a los interlocutores a elegir los temas y la modalidad para comunicarse (Marín, 1999).

Posicionándonos en las conceptualizaciones planteadas, se reivindica la necesidad de promover prácticas educativas que contribuyan, desde la alfabetización inicial, a la formación de ciudadanos de la cultura escrita con el propósito de que puedan emplear la escritura con comodidad, autonomía y adecuadamente cuando así lo necesiten (Kaufman y Rodríguez, 1993; en Kowszyk y Borda, 1999). En este sentido y siguiendo a Teberosky (1991; en Kowszyk y Borda, 1999), la escuela, desde temprana edad, no necesariamente debe favorecer el hecho de que los niños sean todos escritores, sino que tengan la posibilidad de usar la lengua en la producción de textos pudiendo generar ideas, ponerlas en palabras y desde aquí abordar cuestiones vinculadas a la correspondencia fonográfica, la ortografía, la puntuación, la caligrafía, entre otros aspectos. Se trataría de enriquecer la capacidad de expresión, precisión y diversidad lingüística (Teberosky, 1995) y fundamentalmente las competencias comunicativas escritas (Marín, 1999). Estas últimas, siguiendo los planteos de la autora, incluyen una variedad de aprendizajes relativos a otras competencias, tales como: competencia lingüística (capacidad de formular enunciados sintáctica y léxicamente adecuados para que puedan ser comprendidos); competencia discursiva (capacidad de elegir determinado tipo de texto que se adecue a la circunstancia en que se encuentra quien

comunica); competencia textual (capacidad de construir un texto organizado al interior del tipo elegido); competencia pragmática (capacidad de alcanzar determinado efecto a través del texto construido); competencia enciclopédica (conocimiento del mundo y saberes particularizados que hacen posible el intercambio comunicativo eficaz entre los interlocutores).

Aprender a desempeñarse de manera competente y tal como se alude antes, no demanda precisamente el aprendizaje de una “técnica” previo a la apropiación del lenguaje escrito, abordando de manera privilegiada la palabra para que luego de haber transcurrida gran parte de la primaria, se pueda entonces iniciar la producción de la variedad discursiva existente en el medio (tal como se ha sostenido a lo largo de la historia de la escolaridad formal) (Romo de Muñoz, 1987; Teberosky, 1992; Kaufman, 2007). Siguiendo a Lerner (2001), se considera más bien que a leer y a escribir textos se aprende justamente leyendo y escribiendo textos, otorgando desde el Nivel Inicial esta oportunidad a los niños hasta que alcancen el respeto por la forma convencional de hacerlo (Castedo, Siro y Molinari, 1995; Kaufman, 2007; Teberosky y Tolchinsky, 1995). Por lo tanto, proponer objetivos educativos que trasciendan la reproducción de un mensaje y procuren que los alumnos logren la creación de escritos propios ajustados a diversos propósitos comunicativos y destinatarios reales, tal como se escribe fuera de la escuela, representa una cuestión esencial (Arellano-Osuna, 1989; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Kaufman, 1998; Lerner, 2001). Esto demanda la definición del objeto de enseñanza como la práctica social de lectura y escritura de textos de circulación social (Lerner, 2001; Kaufman, 2007). La presencia de ellos en las aulas debería ser una constante, considerando para su abordaje el criterio de diversidad (en cuanto a los tipos de textos, los propósitos, los destinatarios, las acciones y las modalidades organizativas de las situaciones didácticas) y el de continuidad áulica e institucional (Molinari, 1998 y 2007).

Por su parte, pensar a la escritura como una herramienta que se emplea para algo y para alguien, supone reflexionar a la producción textual desde una mirada procesal que contempla permanentemente el problema retórico a partir del que se significa la composición. Así, poder hacer comprensible un escrito para el destinatario supone sucesivas escrituras, reelaboraciones y reescrituras, frente a lo que cobra sentido el modelo del proceso de composición de Flower y Hayes (en Cassany, 1995) que reclama la presencia recursiva de los procesos de planificar, redactar y examinar. La revisión junto a las instancias de corrección y reescritura, asumen un carácter imprescindible para generar textos de calidad y dar lugar a la transformación de los conocimientos (Kaufman, 1998; Galaburri, 2000; Gallo, 2005). Al mismo tiempo, es en el marco de este proceso de composición que asume importancia la enseñanza de los aspectos estructurales de los textos (Kaufman y Rodríguez, 1993), los problemas de textualización (Bronckart, 1985 en Cassany, 1999) y la normativa de la lengua. En los términos de Kowszyk y Borda (1999), se trataría del aprendizaje de contenidos textuales, gramaticales y micro estructurales que se vuelven relevantes al presentarse como problemas a resolver durante y a los fines del proceso de producción. De esta forma, no sólo se estaría contribuyendo al dominio progresivo por parte de los chicos de la lengua escrita, sino a su vinculación con ella de manera placentera, aspecto que garantiza que continúen la alfabetización incluso luego de haber finalizado la educación formal (Castedo, 1995; en Kowszyk y Borda, 1999).

Habiendo intentado reflejar el sentido que se le adjudica a la apropiación de la lengua en la direc-

ción planteada, junto a la construcción paso a paso de los aprendizajes que reclama, referimos ahora a la pedagogía de proyectos como una alternativa factible para enfrentar este desafío dado los beneficios que ofrece según diferentes autores (Castedo, 1995; Vázquez de Aprá y Matteoda, 1994). Abordar los contenidos lingüísticos en el aula a través de dicha modalidad, hace posible otorgar el tiempo suficiente para adquisiciones que se construyen a través de un extenso recorrido. Un proyecto precisamente se configura como una macro situación de enseñanza en la que se organizan y plantean cierta cantidad de clases que permitirán a los niños la aproximación sucesiva a un tipo textual y a sus características constitutivas. Se reconoce como imprescindible para esto la presencia de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo a partir de la que se genera un recorrido hacia la elaboración colectiva de los productos escritos (más allá de que se trabaje de manera individual, grupal o colectiva). Desde aquí resulta coherente el abordaje del cuento (como se propone en este estudio) bajo la pedagogía de proyectos ya que, tal como continúan diciendo los autores, la estructura narrativa es posible de ser apropiada lo largo de un proceso en el que se va avanzando en complejidad al incorporar progresivamente los componentes, resultando de gran valor la intervención del adulto para acompañar al niño en esta reflexión.

Luego de lo expuesto, con el interés de analizar los procesos de producción que realizan los alumnos en el marco de prácticas educativas poco habituales basadas en la perspectiva presentada hasta aquí, se generaron los siguientes interrogantes que orientan la investigación: ¿cómo se caracterizan las competencias comunicativas de los alumnos que inician la escolaridad cuando desarrollan procesos de producción textual y productos escritos en el marco de una experiencia educativa específica?; ¿es posible observar avances en dichas competencias comunicativas y, por lo tanto, en los textos que se producen luego de la concreción del proyecto didáctico?

A continuación, con la intención de presentar los supuestos teóricos que procura seguir nuestra investigación en los intentos por responder a los interrogantes planteados, presentamos lineamientos postulados por Bereiter y Scardamalia (en Teberosky y Tolchinsky, 1995) a los que han recurrido importantes trabajos de investigación (Kaufman, 1998; Kaufman y Rodríguez, 2001; entre otros) y que son coherentes con los aportes conceptuales y las experiencias que venimos recuperando.

- Los textos que se encaran están incluidos en una situación comunicativa precisa con destinatarios reales.
- Se intentan planificar proyectos que incluyan la mayor cantidad posible de los diferentes tipos de discursos escritos existentes.
- En todos los casos habrá situaciones que permitan sucesivas aproximaciones a los diferentes contenidos lingüísticos involucrados.
- Se intentará que los niños expliciten sus ideas y las confronten con las de sus compañeros y con los modelos textuales.

- -Las diferentes situaciones incluidas en los proyectos deben tender a culminar en sistematizaciones colectivas de los conocimientos.
- -El tiempo de las reescrituras y revisiones de los textos debe ser revalorizado como crucial y definitorio del aprendizaje.

Aspectos metodológicos: etapas, instrumentos y actividades del proceso de investigación

Los participantes de este estudio son alumnos de una escuela pública de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina) que asisten, en primera instancia, a la sala de cinco del Nivel Inicial y el año siguiente al primer grado del Nivel Primario. La institución educativa fue seleccionada dada su accesibilidad (Stake, 1998), disponibilidad e interés de sus actores por la concreción del proyecto al valorar sus aportes para la mejora en la calidad de los procesos educativos. También se consideró que en ella predominaran prácticas diferentes a las que se proponían en la secuencia didáctica a los fines de conservar el carácter excepcional del caso en estudio, motivo que lo vuelve interesante de ser investigado.

En cuanto a la metodología, se trata de una investigación cualitativa, basada en un diseño de estudio colectivo de casos de naturaleza instrumental (Stake, 1998), longitudinal (López, Zayas y Montoya, 1995). Respecto a dicho carácter longitudinal se fundamenta en que, por un lado, apoyándonos en la perspectiva de la alfabetización constructivista, interesa conocer a lo largo del tiempo, el proceso constructivo que los niños van haciendo del lenguaje escrito. Por el otro, la intención de analizar lo acontecido a partir de la implementación de una propuesta didáctica que se sustenta en los criterios de diversidad y continuidad de la enseñanza (Molinari, 1998), demanda una investigación con esta característica.

Los casos en estudio lo constituyeron grupos de alumnos ya que los textos fueron producidos con esta modalidad. Los datos se obtuvieron de las producciones iniciales (solicitadas en condiciones habituales de clases) y de las finales (elaboradas en el marco de la secuencia didáctica) a ser analizadas comparativamente desde la narrativa oral y escrita. También se conocieron las ideas de los alumnos en relación a lo que se estudia a partir de entrevistas basadas en el método clínico-crítico de Piaget (en Steyer, 2006) de manera grupal (Perret Clermont, 1984) previo y a posteriori de la concreción de la experiencia educativa.

Respecto a la elección del cuento como objeto de investigación, clasificado por Kaufman (1998) como texto de trama narrativa y función literaria, fue a partir de su inclusión en la programación curricular de la escuela. También se tomaron en cuenta los beneficios que ofrece su abordaje (tanto lúdicos como para el aprendizaje) en las primeras instancias de la alfabetización (Gallo, 2005; Kaufman y Rodríguez, 2001). Así, se seleccionaron los cuentos “El fantasma que tira la ropa” de Franco Vaccarini y de la colección *Hola Chicos* y otros tres, de Laura Devetach, pertenecientes a la colección *Cuentos del Malabarista*, denominados “La Planta de Bartolo”, “Mauricio y su silbido” y “El monigote de carbón”.

La parte del proceso de investigación que se desarrolló en la sala de cinco, está constituido por las etapas y actividades que se anticipan aquí brevemente:

1) Etapa I exploratoria: destinada a conocer tanto las situaciones educativas que cotidianamente se promueven en torno a la escritura como las características del grupo de alumnos a los fines de considerar ésta información en la definición de la secuencia didáctica. También, orientada a conocer las características de los cuentos que construyen los niños en situaciones habituales de clases y las ideas que poseen al respecto.

2) Etapa II sobre el desarrollo de la secuencia didáctica: consiste en la concreción de una serie de actividades durante quince clases aproximadamente vinculadas a:

- La reflexión sobre las características de los cuentos.
- La promoción de procesos de producción grupales de este tipo de textos con función social.
- La confección de la versión final de las producciones, de las partes del libro en el que se compilan y su entrega a los destinatarios previstos.

3) Etapa III sobre el análisis comparativo de los datos: entre las producciones logradas por los niños de la sala de cinco antes de la concreción de la secuencia didáctica y las que se presentan luego de su desarrollo. En ambas instancias también, como se mencionó antes, se accedió a las ideas de los alumnos por medio de entrevistas que en esta ocasión no serán objeto de la presentación.

Descripción de la experiencia

A continuación, se describen las diferentes etapas del proceso de investigación por las que transitaron los niños, junto a las actividades y materiales² que trabajaron en el marco del proyecto didáctico. Especialmente, a partir del análisis aún parcial de los datos, se pretende dar cuenta de algunos avances que se fueron apreciando en los cuentos a lo largo del proceso de producción textual. A los fines de la claridad en la presentación, se comparten los escritos logrados³ sólo por dos grupos de alumnos de los seis que se conformaron.

Etapas I exploratoria

En las primeras visitas al jardín, se dialogó en reiteradas ocasiones con la docente, quien nos brindó su constante acompañamiento y toda la información necesaria para conocer dimensiones de la dinámica institucional a considerar en la definición de la secuencia didáctica.

Inicialmente caracterizó al grupo de alumnos de manera muy diversa, señalando la variedad de estilos de aprendizaje tanto como las diferencias existentes en cuanto a la presencia-ausencia de oportunidades con las que contaban para contactarse en su medio con la cultura escrita. Vinculó esto a la

diversidad de situaciones familiares y socio-económico-culturales propias de los alumnos. También nos presentó el espacio áulico, los materiales con los que habitualmente se trabaja y nos permitió presentar clases destinadas a la enseñanza del lenguaje escrito. En relación a esto último, nos informó acerca de las propuestas educativas que formulan en relación a las disposiciones ministeriales y a la historia institucional. Luego, compartió con nosotros producciones habituales de los alumnos frente a las actividades de escritura que se les proponían. Específicamente tenían que ver con realizar dibujos acompañados de la escritura del nombre de los personajes, objetos, indumentarias, entre otros, en función de la consigna y temática que se abordaba. (VER ANEXO 1).

También se tomaron entrevistas clínicas individuales a los niños (Ferreiro y Teberosky, 1999) para conocer el nivel de conceptualización de la escritura que habían alcanzado y, a partir de esto, planificar la conformación de grupos de entre cuatro y cinco alumnos, modalidad bajo la que se solicitarían las producciones textuales antes y durante la secuencia didáctica. El criterio para dicha conformación fue recuperado de la investigación de Teberosky (1982) referida a la construcción de la escritura a través de la interacción grupal. Se reunieron alumnos de diferentes niveles de conceptualización de la escritura pero, al mismo tiempo, próximos entre sí para no generar una actitud pasiva de aquellos que sabían menos. Luego de concretadas las entrevistas, se apreció el predominio del nivel presilábico y puntuales situaciones en las que se advirtió la transición hacia el nivel silábico.

Finalmente, con el propósito de conocer qué sabían los niños en torno a los aspectos del cuento que se investigan, se les solicitó la elaboración de este tipo de texto, uno por cada grupo y a través de consignas habituales en la sala, con la única diferencia que esta vez serían ellos mismos los que intentarían escribir un texto (ya que generalmente era por medio de la docente). Junto a ello se solicitó la narrativa oral para conocer los significados que habían intentado manifestar en sus escrituras. (VER ANEXO 2). Después, se conocieron sus opiniones a través de entrevistas.

Etapas II sobre el desarrollo de la secuencia didáctica

Las actividades que integran el proyecto didáctico, en general, tienen que ver con la elaboración de cuentos con una determinada intencionalidad comunicativa y a través de la modalidad grupal y a veces colectiva (Kaufman, 2007). Así, los niños desarrollaron una diversidad de acciones vinculadas a escuchar leer, planificar un cuento a producir, escribir por sí mismos, revisar y reescribir. El contexto retórico en el que significaron las producciones tuvo que ver con escribir cuentos destinados a sus familias (Molinari, 1998).

Primera parte: interpretación y análisis de cuentos y sistematización de sus

características

-Presentación del proyecto y elaboración de la agenda de trabajo: inicialmente se presentó el proyecto a los niños proponiéndoles confeccionar cuentos para sus familias, destinatario sobre el que estuvieron de acuerdo. Luego se les advirtió que para esto era necesario llevar a cabo una serie de actividades sobre las que juntos intentamos reflexionar en torno al sentido que poseían, las planificamos y plasmamos en una agenda de trabajo colectiva (Kaufman, 2007). (VER ANEXO 3). En ella, a lo largo de las clases, se fue marcando lo que se iba realizando y también recuperando lo que se venía haciendo. El objetivo de su empleo fue favorecer la organización de los alumnos respecto a las actividades tanto como su protagonismo durante todo el proceso de aprendizaje.

-Reflexión colectiva sobre las características que se investigan del cuento: se abordaron tres cuentos, uno por vez, a partir de una serie de actividades y criterios propuestos por Curto, Murillo y Texidó (1995). Así, cada texto fue leído anticipando el contexto retórico y la instancia de planificación realizada posiblemente por su autora en un afiche colectivo. (VER ANEXO 4). Seguido a ello, a través del diálogo grupal, se hizo la recapitulación y reconstrucción del texto, enfatizando en la comprensión del esquema narrativo desde una mirada procesual: estado inicial de equilibrio, aparición del conflicto y resolución del mismo (Kaufman y Rodríguez, 1993). Se emprendió la escritura y reescritura de lo narrado por medio del adulto y a partir de las opiniones brindadas por los chicos en la discusión colectiva, tanto como la organización de las imágenes representativas de cada momento del cuento. (VER ANEXO 5).

Habiendo abordado todos los textos y a partir de la consigna ¿qué hay que tener en cuenta para escribir un cuento?, a través de la conversación colectiva se compararon los afiches de cada uno de los cuentos (el de los planes de escritura que fueron revisados al cabo de la lectura de cuento y los de la reescritura de las narraciones) y se analizaron, identificaron y sistematizaron sus aspectos comunes. Sobre todo en vinculación a las cuestiones que interesan en este estudio y respetando las posibilidades de reflexión de los niños, las que luego se intentaron hacer progresar a lo largo de la experiencia educativa y así poder incluir nuevos aspectos en dicha sistematización.

La investigadora registró en un afiche todo lo que emergió en esta clase y los chicos también lo hicieron por medio de la copia. (VER ANEXO 6). Este material se constituyó en un referente permanente durante el proceso de producción que aconteció a posteriori, configurándose en una grilla de revisión (Vázquez de Aprá, y Jakob, 2004; Kowszyk y Borda, 1999; Kaufman, 1998) que se continuaría complejizando.

Segunda parte: proceso de producción de cuentos con finalidad comunicativa

-Planificación y producción en grupos de un cuento considerando los aspectos retóricos: en los mismos grupos en que los alumnos realizaron la producción inicial, construyeron en esta etapa un cuento, procurando sobre todo que sea interesante y divertido para los destinatarios. Escribieron por sí mismos más allá de que no lo lograran de manera convencional (Kaufman, 2008). Para esto, partieron de la descripción (desde imágenes) de personajes extraídos de los cuentos que se trabajaron, sobre los que se les propuso realizar una “Sopa de personajes” (Kaufman, 2008), entrecruzándolos y creando un texto diferente.

El proceso de producción textual se inició a partir de la planificación del texto por medio de una ficha que luego fue empleada como referente para efectuar la producción del cuento. (VER ANEXOS 7, 8, 9 Y 10). Se destaca que desde este momento se los llevó a reflexionar sus producciones en relación a la grilla de revisión (dispuesta a nivel grupal y colectivo).

-Instancias de revisión colectiva y grupal: a los fines de alcanzar la intencionalidad comunicativa de los textos, se llevó a cabo una primera instancia de revisión colectiva a partir de un cuento de un grupo que fue seleccionado al reflejar los problemas más relevantes que se vinculaban con lo que se pretendía investigar. Se lo hizo en interacción con el plan del texto que también fue revisado y con la grilla de revisión. Luego, esta tarea se desarrolló al interior de los grupos con el acompañamiento de la investigadora, una colaboradora del equipo de investigación y la docente, quienes fueron registrando lo que los alumnos expresaron desde la narrativa oral sobre lo que modificarían tanto en sus textos como en sus fichas de planificación. (VER ANEXO 11 Y 12).

-Elaboración de las versiones finales de los cuentos, de partes del libro y entrega a los destinatarios: los alumnos transcribieron en cada grupo la versión definitiva de sus cuentos e hicieron las ilustraciones. A los textos se les adjuntó la versión normalizada que consiste en la transcripción de los significados que quisieron expresar con un nivel de construcción de la escritura aún no convencional. (VER ANEXO 13 Y 14). Seguido a ello, a nivel colectivo, elaboraron las partes del libro en el que reunieron todos los cuentos: título y dibujo de la tapa, dedicatoria, carta a los lectores, lista con nombres de los autores y contratapa.

Habiendo finalizado la elaboración del libro, el equipo de investigación junto a la directora y la docente del jardín, invitamos a las familias a quienes los niños, apoyándose en el calendario, les contaron todo el recorrido que realizaron para llegar a compartir esta jornada de lectura de cuentos. Se convocaron a diferentes familiares a que leyeran cada producción, siendo los propios alumnos los que luego les explicitaran el significado de los dibujos. Se les entregó a los invitados un ejemplar del libro.

Resultados preliminares

Los datos obtenidos en la primera parte de la investigación desarrollada en la sala de cinco, son recientes y, por lo tanto, representan el proceso inicial de análisis de resultado que se está llevando a cabo. En tal sentido, más allá de esta aproximación aún general a la realidad en estudio, se advierten avances y transformaciones en las competencias comunicativas escritas de los niños. Las mismas se aprecian en las producciones escritas finales logradas por los alumnos en el marco de la secuencia didáctica, más aún cuando se las analiza de manera comparativa con las iniciales.

En primera instancia se valora el hecho de que los alumnos pudieron involucrarse en situaciones educativas vinculadas a un proceso complejo y graduado en el tiempo como es el de producción textual bajo la modalidad de proyecto que se propuso. Más aún, que lo hayan logrado significar en el marco de una situación retórica específica que fue constantemente tomada en consideración. De tal manera, se pudo apreciar la motivación que les suscitó a los niños el desafío de intentar alcanzar los propósitos comunicativos que se habían planteado al inicio de la experiencia educativa.

La valoración expuesta se profundiza si se recuperan las experiencias educativas a las que los alumnos estaban habituados previo al desarrollo del proyecto didáctico: en las situaciones en las que ellos escribían por sí mismos, se observaba una fuerte preocupación por la producción alfabética de la palabra. Junto a ello, se identificaron clases destinadas a la presentación y análisis de diferentes tipos de texto, por medio del dialogo colectivo y su producción se desarrollaba en una clase y a través de la escritura de la docente. En contrapartida a esto, y a partir de un esfuerzo conjunto entre el equipo de investigación y los actores de la institución educativa, procuramos generar situaciones de enseñanza en las que los pequeños pudieron emprender un prolongado camino no lineal que requirió varias clases para la construcción de sus cuentos, a través del que accedieron especialmente al aprendizaje de saberes inherentes al lenguaje escrito y escribieron por ellos mismos (más allá de no hacerlo convencionalmente). Al mismo tiempo, establecieron una relación placentera con la escritura, mostrándose especialmente interesados por emplearla para una finalidad particular y destinatario concreto como lo fueron sus familias.

Por su parte, en función de los criterios para el análisis de los datos recuperados de otras investigaciones y que se irán adaptados a las particularidades del presente estudio, se observan avances en las producciones finales en relación a las iniciales en cuanto a diferentes dimensiones (algunos avances más significativos y otros en menor medida). En relación a los aspectos estructurales del cuento (Kaufman y Rodríguez, 1993), los niños parecen considerar (de manera más elemental y a veces más compleja) las diferentes partes de la estructura del texto, siendo que en las producciones iniciales se incorporaban algunas de ellas o directamente no se procedía bajo ninguna de las características de la estructura narrativa. A partir de las sucesivas instancias de revisión, pudieron avanzar en la reorganización, modificación y/o ampliación de cada una de dichas partes.

Respecto a los criterios propuestos por Kowszyk y Borda (1999) y a los problemas de textualización del texto (dentro del que se incluyen las operaciones de conexión, cohesión y modelización) abordados

por Bronckart (1985; en Cassany, 1999), se identifica en los cuentos la incorporación en algunas oportunidades de ciertos conectores que posibilitaron mayor interrelación entre las distintas proposiciones en una única secuencia. Si bien no fue en la mayoría de los casos y, por lo tanto, será un aspecto a profundizar durante el primer grado, cuando se hizo presente se reconoció que favoreció la pertinencia del argumento (que también se fue ampliando, organizando y a veces modificando) y la secuenciación de hechos a partir de la presencia de núcleos narrativos con relaciones causales y temporales que fueron asumiendo cada vez mayor claridad. Se apreció entonces la progresión temática, creando continuidad dentro del cambio. Inclusive, se sustituyeron algunas reiteraciones por pronombres u otras expresiones.

En la mayoría de los casos, los niños pudieron ponerse en el lugar del lector y, a partir de aquí, les brindaron en sus textos información respecto a referencias temporales y espaciales por medio del empleo de descripciones, las que también se consideraron para caracterizar cada vez con mayores detalles a los personajes, hechos y situaciones de los cuentos. Respecto a la posición del narrador, en general aparece en tercera persona y en tiempo verbal del pasado que en algunas situaciones fue objeto de análisis luego de las revisiones. También, incorporaron en algunos casos fórmulas (de inicio, desarrollo, introducción del conflicto y cierre), títulos y dibujos cada vez más vinculados a las temáticas narradas.

Una diferencia muy notoria con las producciones iniciales fue que en los cuentos finales se emplearon recursos de la lengua para crear belleza y suspenso tal como sucede en los textos de función literaria, contribuyendo así a confeccionarlos más atractivos y de manera más completa.

Comentarios finales

Más allá de que los alumnos en esta experiencia han alcanzado primeras aproximaciones a los aspectos que se investigan, se enfatiza en el notable interés que demostraron a partir de disponerse a escribir “para algo y para alguien” que resultó significativo a nivel personal. Así, los aprendizajes que se generaron estuvieron atravesados por constantes preguntas y preocupaciones por movilizar emociones en aquellos destinatarios que para ellos resultaron tan motivantes y movilizadores: las familias. De tal manera, el sentido social y comunicacional que se le otorgó en esta oportunidad a la escritura, se puso fuertemente de relieve. Este logro, bajo los propósitos investigativos, se configura como esencial, más allá de los inconvenientes inherentes a todo proceso investigativo al encontrarse desafiado por las dinámica del aula, signada por una multiplicidad, simultaneidad y heterogeneidad de hechos y variables que la atraviesan.

La siguiente etapa de este estudio la constituye el avance en el análisis de los datos obtenidos y la continuidad del proyecto didáctico en el primer grado, año en el que se profundizará la enseñanza sobre algunos de los aspectos que se investigan y que en la sala de cinco los niños sólo se aproximaron.

Notas

Avalado por la cátedra Didáctica I de la Lic. en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto y el CONICET en el marco de una beca Tipo I para el periodo 2009-2011. Es dirigido por la Mgter. Alicia Vázquez y desarrollado por la Lic. en Psicopedagogía Noelia Olivero. Fue concretado gracias a la activa implicación de la directora, la docente y los alumnos de la institución en la que se llevó a cabo, quienes colaboraron constantemente para que este proyecto se hiciera posible.

² Los materiales didácticos que se construyeron a los fines del proyecto, fueron acompañados por imágenes en pos de facilitar la comprensión lectora de alumnos que aún no habían construido de manera alfabética tanto la escritura como la lectura. Dichas imágenes fueron elaboradas por el dibujante Gastón Pacheco (Río Cuarto, 2009).

³ En las versiones normalizadas de las producciones de los alumnos, se coloca con color negro lo que forma parte de los materiales de trabajo que se les brindó, con azul lo que ellos mismos escribieron y con violeta lo que pudieron ir agregando o modificando en las instancias de revisión, sobre todo explicitado desde la narrativa oral. Por su parte, los signos de puntuación, fueron agregados por la investigadora en las versiones normalizadas ya que no fueron objeto de abordaje desde la enseñanza ni tampoco surgieron desde la reflexión de los niños en esta ocasión.

Referencias bibliográficas

Arellano-Osuna, A. (1989). *El lenguaje integral y la lecto-escritura en la escuela primaria latinoamericana. Lectura y Vida. Año 10 (4), 5-11.*

Cassany, D. (1995). *Describir el escribir. Buenos Aires: Paidós.*

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura. Buenos Aires: Paidós.*

Castedo, M., Siro, A. y Molinari, M. (2005). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica. Buenos Aires: Novedades Educativas.*

Castedo, M. (1995). *Construcción de lectores y escritores. Lectura y Vida. Año 16 (3), 5-24.*

Castedo, M. y Waingort (2003). *Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. Lectura y Vida. Año 24 (1), 30-35.*

Curto, Murillo y Texidó (1995). *Enseñar a escribir. En Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). Más allá de la alfabetización: el conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación matemática y el aprendizaje. Buenos Aires: Santillana. Buenos Aires: Santillana.*

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo Veintiuno Editores.*

Galaburri, M. (2000). *Una experiencia de revisión de textos o cómo recuperar el tesoro de la cueva de Alí Babá.*

Lectura y Vida. Año 21(3), 44-50.

Gallo, A. (2005). Cuando las ideas se hacen cuento. Lectura y Vida. Año 26 (3), 46-54.

Kaufman, A. (1998). Alfabetización temprana... ¿y después? Buenos Aires: Santillana.

Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. Lectura y Vida. Año 15 (3), 15-32.

Kaufman, A. (2007). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires: AIQUE.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). La escuela y los textos. Buenos Aires: Santillana.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? Lectura y Vida. Año 22 (1), 24-39.

Kowszyk, D. y Borda, L. (1999). Procesos de producción de cuentos en la escolaridad básica. En Vázquez, A. y Matteoda, C. (Ed.) (1999). Escribir en la escuela (p. 153). Río Cuarto: Ed. de la Fundación de la UNRC.

Lenzi, A. y Castorina, J. (2000). Investigación de nociones políticas: Psicogénesis "natural" y "artificial". Una comparación metodológica. En Castorina, J. y Lenzi, A. (comps.) (2000). La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Buenos Aires: Gedisa.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario. México: FCE.

López, M. (1998). Comprensión y producción textual en el 2º ciclo de la EGB: estrategias metodológicas. Lectura y Vida. Año 19 (1), 27-37.

López, E., Zayas, B. y Montoya, L. (Eds.) (1995). El estudio de casos: fundamentos y metodología. España: UNED.

Marín, M. (1999). Lingüística y enseñanza de la Lengua. Buenos Aires: AIQUE.

Molinari, C. (1998). Diversidad y continuidad en sistemas de escritura y revisión en el jardín de infantes. Lectura y Vida. Año 19 (2), 5-10.

Molinari, C. (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. Lectura y Vida. Año 28.

Perret Clermont, A. (1984). La construcción de la inteligencia en la interacción social: aprender con el compañero. Madrid: Visor.

Romo de Muñoz, V. (1987). Talleres sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura como procesos constructivos: Experiencias docentes. Lectura y Vida. Año 8 (3), 17-21.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata, S. L.

Steyer V. (2006). La marca del final del texto. Evidencias de la psicogénesis de la representación de la figura del

lector. *Lectura y Vida*. Año 27 (2), 22-33.

Teberosky, A. (1995). *Componer textos*. En Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización: el conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación matemática y el aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana.

Teberosky, A. (1982). *Construcción de la escritura a través de la interacción grupal*. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (p. 155). México: Siglo XXI. Eds.

Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

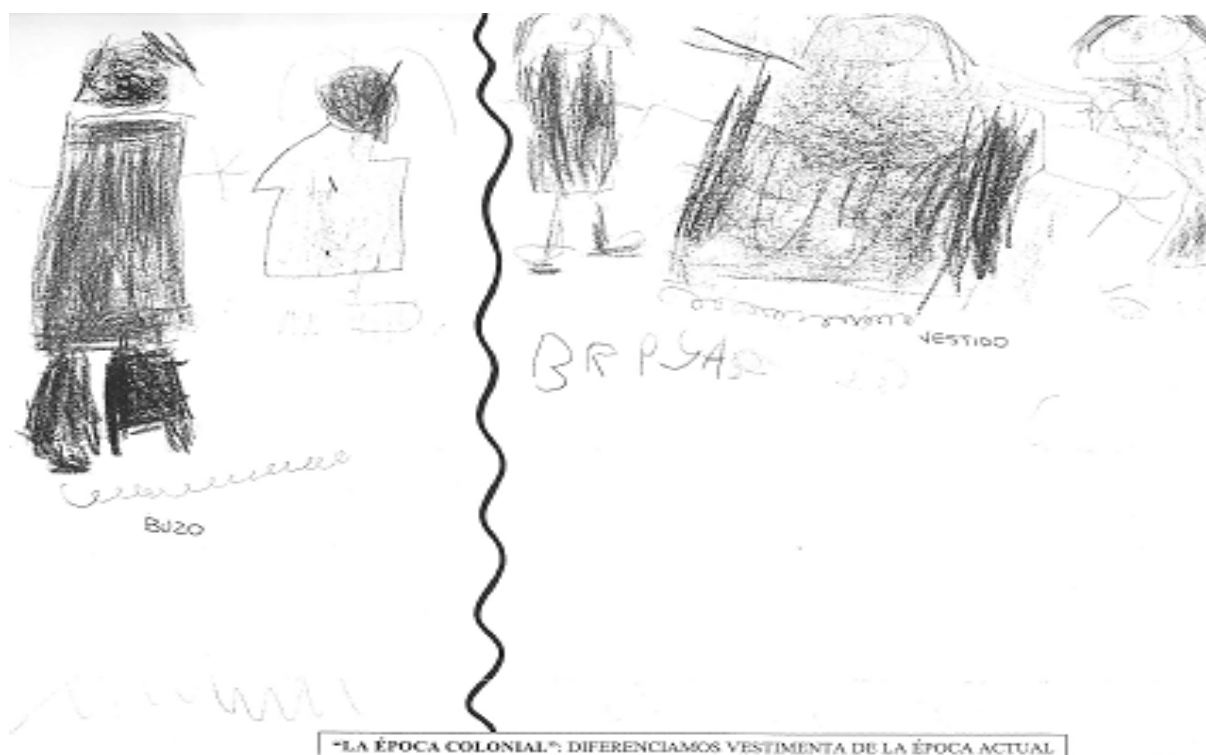
Tolchinsky Landsmann, L. y Sandbak, A. (1990). *Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas*. *Lectura y Vida*. Año 11 (4), 11-23.

Vázquez de Aprá, A. y Jakob, I. (2004). *Relectura y reescritura de las prácticas de escritura en la escuela*. Río Cuarto: Ed. de la Fundación de la UNRC.

Vázquez, A. y Matteoda, M. (1999). *Escribir en la escuela. Dimensiones cognitivas y didácticas*. Río Cuarto: Ed. de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

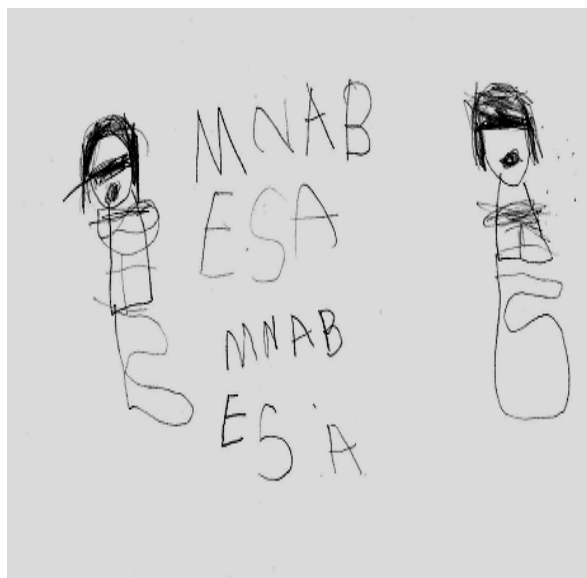
Vázquez, A. y Matteoda, M. (1994). *La estructura narrativa en el discurso escrito infantil: estudio exploratorio*. *Lectura y Vida*. Año 15 (4), 5-14.

ANEXO 1: PRODUCCIONES ESCRITAS HABITUALES DE LOS ALUMNOS EN LA SALA DE CINCO



ANEXO 2: PRODUCCIONES ESCRITAS INICIALES DEL CUENTO

GRUPO 1



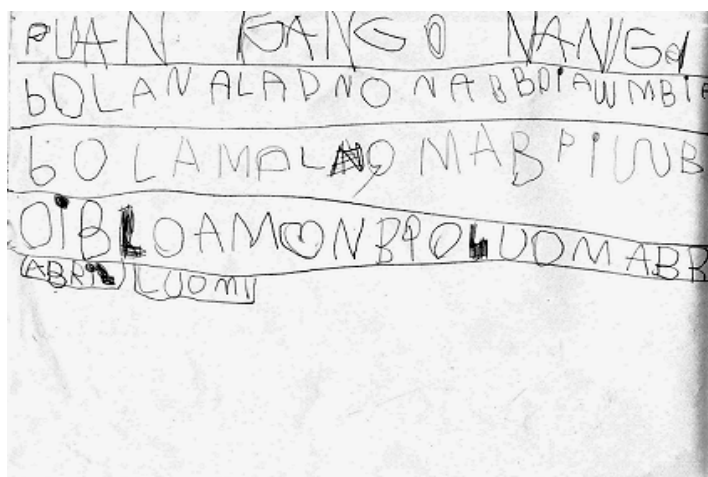
VERSIÓN NORMALIZADA

ME VOY A VESTIR DE FANTASMA Y VOY A TIRAR LA ROPA DE MI MAMÁ Y VOY DE NOCHE A PASEAR VESTIDO DE FANTASMA A ASUSTAR A LA GENTE Y A COMPRAR LA CABEZA DE CHUQUI PARA ASUSTARLOS.

LUEGO DE ENTREVISTA:

ME VOY A VESTIR DE FANTASMA Y VOY A TIRAR LA ROPA DE MI MAMÁ Y VOY DE NOCHE A PASEAR VESTIDO DE FANTASMA A ASUSTAR A LA GENTE Y A COMPRAR LA CABEZA DE CHUQUI PARA ASUSTARLOS. A LA MAMÁ LE HABÍAN SACADO LA ROPA DEL TENEDERO Y ELLA NO ENCONTRABA LA ROPA.

GRUPO 2











VERSIÓN NORMALIZADA

EL TIGRE ESTUVO EN LA SELVA. LO ATACARON LOS LEONES, UNOS HOMBRES LO ATACARON PARA QUE SE MUERAN.

LUEGO DE ENTREVISTA:

EL TIGRE ESTUVO EN LA SELVA. LOS LEONES QUISIERON ATACAR AL TIGRE Y ENTONCES SE HICIERON AMIGOS. Y DESPUÉS VINIERON LOS HOMBRES Y LOS QUERÍAN ATACAR. SE COMIERON A LOS HOMBRES TAMBIÉN. VINO UN FANTASMA Y SE LO LLEVARON A DONDE ESTABAN LOS DRAGONES. SE COMIERON TAMBIÉN AL FANTASMA. Y DESPUÉS SE COMIERON A TODAS LAS GALLINAS. QUEDARON LASTIMADAS. DESPUÉS LAS LLEVARON OTRA VEZ CON EL DRAGÓN. VINIERON UN MARINO QUE SON MUCHA GENTE Y ATACARON A LOS DINOSAURIOS. DESPUÉS TIRÓ MUCHO FUEGO Y AHÍ SE ACABA EL CUENTO. EL TIGRE Y LOS LEONES SE CUBRIERON. DESPUÉS FUERON AL POLO SUR Y TODOS LOS ANIMALES ESTABAN MUERTOS.

ANEXO 3: AGENDA DE TRABAJO COLECTIVA DEL PROYECTO

CALENDARIO DEL PROYECTO			
SEPTIEMBRE Y PARTE DE OCTUBRE: LEEMOS Y CONOCEMOS CÓMO SON LOS CUENTOS			
<p>1. <input type="checkbox"/></p> <p>LEEMOS EL CUENTO "LA PLANTA DE BARTOLO" Y PENSAMOS JUNTOS CÓMO ES.</p> 	<p>2. <input type="checkbox"/></p> <p>LEEMOS EL CUENTO "MAURICIO Y SU SILBIDO" Y PENSAMOS JUNTOS CÓMO ES.</p> 	<p>3. <input type="checkbox"/></p> <p>LEEMOS EL CUENTO "EL MONIGOTE DE CARBÓN" Y PENSAMOS JUNTOS CÓMO ES.</p> 	<p>4. <input type="checkbox"/></p> <p>COMPARAMOS LOS CUENTOS LEÍDOS Y PENSAMOS: ¿QUÉ HAY QUE TENER EN CUENTA PARA ESCRIBIR UN CUENTO?</p> 
OCTUBRE, NOVIEMBRE Y DICIEMBRE: ESCRIBIMOS CUENTOS EN PEQUEÑOS GRUPOS			
<p>5. <input type="checkbox"/></p> <p>PENSAMOS Y PLANEAMOS CÓMO ESCRIBIR UN CUENTO EN GRUPITOS.</p> 	<p>6. <input type="checkbox"/></p> <p>NOS ANIMAMOS EN CADA GRUPITO A ESCRIBIR UN CUENTO.</p> 	<p>7. <input type="checkbox"/></p> <p>REVISAMOS ENTRE TODOS EL CUENTO PARA MEJORARLO.</p> 	<p>8. <input type="checkbox"/></p> <p>*PASAMOS EN LIMPIO CADA CUENTO. * JUNTAMOS TODOS LOS CUENTOS Y ARMAMOS EL LIBRO. *LO REGALAMOS A NUESTRAS FAMILIAS.</p> 
Y CONTINUARÁ EN PRIMER GRADO...			

**ANEXO 4: REFLEXIÓN COLECTIVA Y ESCRITURA POR MEDIO DEL ADULTO DE LA
POSIBLE PLANIFICACIÓN DE LA AUTORA SOBRE SU CUENTO**

(1º VERSIÓN)

TÍTULO DEL CUENTO MAURICIO Y SU SILBIDO

EL CUENTO QUE SE PLANEA



¿QUIÉN LO ESCRIBIÓ?

LAURA DEVETACH



¿PARA QUIÉN ESCRIBIÓ EL AUTOR ESTE CUENTO?

LOS CHICOS



¿PARA QUÉ LO ESCRIBIÓ?

PARA QUE LOS CHICOS NOS RIAMOS



¿DE QUÉ SE TRATARÁ EL CUENTO?

UN NIÑO QUE NO SABE SILBAR



¿QUÉ PERSONAJES ESTARÁN EN ESTE CUENTO?

MAURICIO GRANDOTE, FAMILIA, ABUELO, ENANA

ANEXO 5: REESCRITURA POR PARTE DEL ADULTO Y A PARTIR DEL DIÁLOGO COLECTIVO DEL CUENTO LEÍDO Y ORDENAMIENTO DE LAS IMÁGENES

TÍTULO

MAURICIO Y SU SLEDO

HABIA UNA VEZ UN NENE QUE SE LLAMABA MAURICIO Y TODOS LOS DÍAS LE TIRABA PIEDRAS A LA LOCOMOTORA. ELLA ESTABA MUY ENOJADA.



1

UN DÍA LA LOCOMOTORA SE ENOJÓ Y LE TIRÓ UN PESCADITO AL NIÑO QUE LE ENTRÓ EN LA GARGANTA Y SÓLO DECÍA PI . LLEGÓ A CASA Y LA MAMÁ LE PEDÍA QUE HABLE BIEN. LLEGÓ EL PAPÁ. MAURICIO SEGUÍA DICHIENDO PI . EL PAPÁ SE ENOJÓ Y LE PEGÓ. AL OTRO DÍA FUE AL JARDÍN CON LA COLITA COLORADA. SEGUÍA HACIENDO PI . LA MAESTRA LLAMÓ A LOS PAPÁS. ENTONCES CUANDO MAURICIO VOLVIÓ A LA CASA DECIDIÓ ESCAPARSE. SE ENCONTRÓ CON UN LINYERA QUE LE CONTÓ HISTORIAS Y LE ENSEÑÓ QUE TENÍA QUE RESOLVER SUS PROBLEMAS Y NO ESCAPAR.



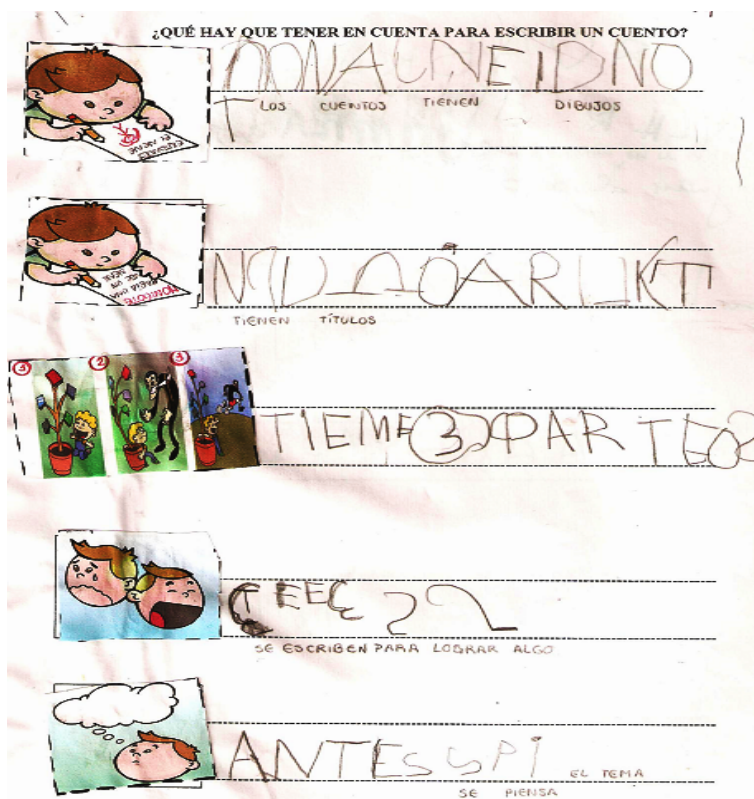
2

AL FINAL SE QUEDÓ EN LA ESTACIÓN DE TREN PARA ENCONTRARSE CON LA LOCOMOTORA. LE DIJO CHAU, ELLA LE SACÓ EL PESCADITO Y MAURICIO EMPEZÓ A HABLAR COMO ANTES.



3

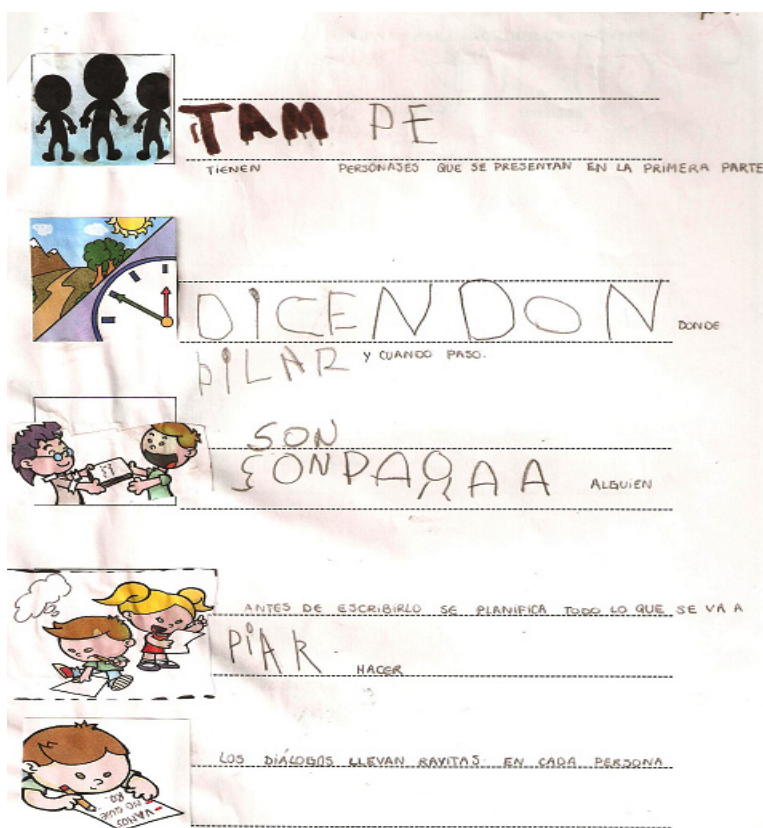
ANEXO 6: PRIMERA INSTANCIA DE CONFECCIÓN DE LA GRILLA DE REVISIÓN



VERSIÓN NORMALIZADA

(HOJA 1)

- LOS CUENTOS TIENEN DIBUJOS.
- TIENEN TÍTULOS.
- TIENEN TRES PARTES.
- SE ESCRIBEN PARA LOGRAR ALGO.
- ANTES SE PIENSA EN EL TEMA.



VERSIÓN NORMALIZADA

(HOJA 2)

- TIENE PERSONAJES QUE SE PRESENTAN EN LA PRIMERA PARTE.
- DICEN DÓNDE Y CUÁNDO PASÓ.
- SON PARA ALGUIEN.
- ANTES DE ESCRIBIRLO SE PIENSA EN TODO LO QUE SE VA A HACER.
- LOS DIÁLOGOS LLEVAN RAYITAS EN CADA PERSONAJE.

ANEXO 7: FICHA DE PLANIFICACIÓN DEL CUENTO QUE PRODUCIRÁN

GRUPO 1

PLANEANDO NUESTRO CUENTO *SABRINA*

DE LO QUE TRATARÁ EL CUENTO

EL CUENTO VA A TRATAR DE: *EOPESIS*
(MONSTRUOS)

LOS PERSONAJES QUE VA A TENER SON: *FAROS AS2A*
LA PRINCESA, EL MONSTRUO CORTADO DEL CUELLO Y EL PRÍNCIPE (TÍTEO)

EL LUGAR Y TIEMPO DONDE PASARÁ LA HISTORIA SERÁN: *EN UN CASTILLO*

A QUIÉNES LE VAMOS A ESCRIBIR EL CUENTO

SERÁ REGALADO A: *MARLOS*
(LOS PAPÁS)

ESAS PERSONAS PARA ENTENDER Y DISFRUTAR DEL CUENTO NECESITAN QUE TENGA: *LETRAS*

PARA QUÉ VAMOS A ESCRIBIR EL CUENTO

CUANDO LEAN EL CUENTO, QUEREMOS QUE LOS PAPÁS: *TOLLE*
(MIEDO Y RISA)

CÓMO SERA NUESTRO CUENTO

¿TENDRÁ TÍTULO? *SI*

¿TENDRÁ IMÁGENES? *SI*

VERSIÓN NORMALIZADA (hoja N° 1)

DE LO QUE TRATARÁ EL CUENTO

EL CUENTO VA A TRATAR DE:

DE MONSTRUOS.

LOS PERSONAJES QUE VA A TENER SON:

LA PRINCESA, EL MONSTRUO CORTADO DEL CUELLO Y EL PRÍNCIPE.

EL LUGAR Y TIEMPO DONDE PASARÁ LA HISTORIA SERÁN:

EN UN CASTILLO.

A QUIÉNES LE VAMOS A ESCRIBIR EL CUENTO

SERÁ REGALADO A:

LOS PAPÁS.

ESAS PERSONAS PARA ENTENDER Y DISFRUTAR DEL CUENTO NECESITAN QUE TENGA:

LETRAS.

PARA QUÉ VAMOS A ESCRIBIR EL CUENTO

CUANDO LEAN EL CUENTO, QUEREMOS QUE LOS PAPÁS:

MIEDO Y RISA.

CÓMO SERA NUESTRO CUENTO

¿TENDRÁ TÍTULO? SI.

¿TENDRÁ IMÁGENES?

NUESTRO CUENTO TENDRÁ LAS SIGUIENTES PARTES

1. COMENZARÁ DICIENDO:

ESLEETTTTINARIANITSEIVE

(HABÍA UNA VEZ UNA PRINCESA QUE VIVÍA EN UN CASTILLO)



2. LUEGO PASARÁ ALGO COMO:

AMEFDT

DESPUÉS VINO EL MONSTRUO QUE TENIA UN CUCHILLO Y QUERIA MATAR A LA PRINCESA.

3. FINALMENTE TERMINARÁ:

ORAEF



(PERO VINO EL CABALLERO LA SALVO Y SE CASARON Y VIVIERON FELICES. Y COLORIN COLORADO ESTE CUENTO SE HA ACABADO.)

VERSIÓN NORMALIZADA

(hoja Nº 2)

NUESTRO CUENTO TENDRÁ LAS SIGUIENTES PARTES:

COMENZARÁ DICIENDO:

HABÍA UNA VEZ UNA PRINCESA QUE VIVÍA EN UN CASTILLO.

LUEGO PASARÁ ALGO COMO:

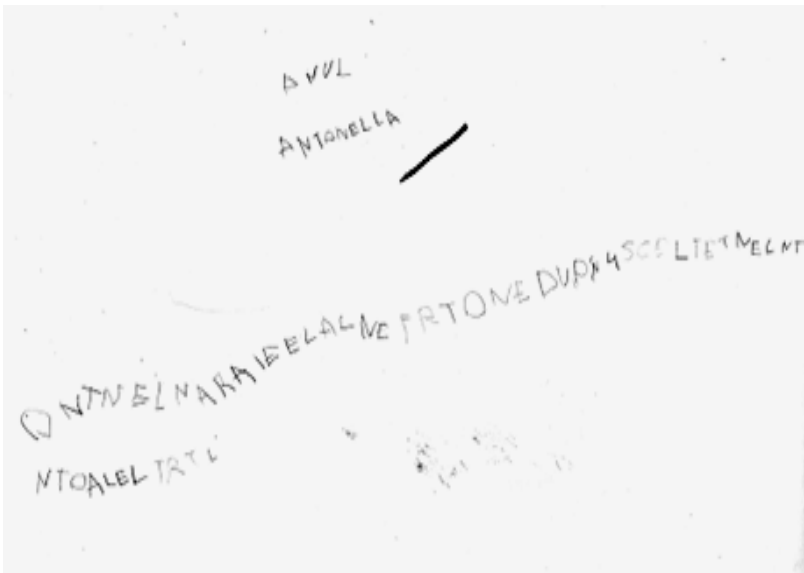
DESPUÉS VINO EL MONSTRUO QUE TENIA UN CUCHILLO Y QUERÍA MATAR A LA PRINCESA.

FINALMENTE TERMINARÁ:

PERO VINO EL CABALLERO, LA SALVO Y SE CASARON Y VIVIERON FELICES. Y COLORIN COLORADO ESTE CUENTO SE HA ACABADO.

ANEXO 8: PRIMERA VERSIÓN DEL CUENTO

GRUPO 1



VERSIÓN NORMALIZADA

AZUL

HABÍA UNA VEZ UNA PRINCESA QUE VIVÍA EN UN CASTILLO MÁGICO CON MUCHAS VENTANAS Y PUERTAS. UNA NOCHE VINO EL MONSTRUO CON EL JINETE SIN CABEZA QUE TENIA UN CUCHILLO QUERÍAN MATAR A LA PRINCESA. LA PRINCESA EMPIEZA A CORRER Y A GRITAR ¡AYUDA! ¡ABRIME LA PUERTA! CUANDO EL MONSTRUO QUIERE CORTARLE LA CABEZA A LA PRINCESA AZUL. ABRE LA PUERTA EL CABALLERO SE PONE A PELEAR CON EL JINETE SIN CABEZA Y EL CABALLERO LO TIRA AL PISO. GANA AL PRÍNCIPE Y SE CASA CON LA PRINCESA Y AL JINETE LO MANDAN A LA CÁRCEL.



ANEXO 9: FICHA DE PLANIFICACIÓN DEL CUENTO QUE PRODUCIRÁN

GRUPO 2

AYAP

"PLANEANDO NUESTRO CUENTO" JUAN N. N. N.

DE LO QUE TRATARÁ EL CUENTO

EL CUENTO VA A TRATAR DE: **LO ETAV ZUNSLMPDR**

LOS PERSONAJES QUE VA A TENER SON:

NY N ON Q ENGUTA

EL LUGAR Y TIEMPO DONDE PASARÁ LA HISTORIA SERÁN:

IGACIPUAN HSEN

A QUIÉNES LE VAMOS A ESCRIBIR EL CUENTO

SERÁ REGALADO A: **APAP**

ETUNOBI

PARA QUÉ VAMOS A ESCRIBIR EL CUENTO

CUANDO LEAN EL CUENTO, QUEREMOS QUE LOS PAPÁS:

TWANA LOPU

CÓMO SERA NUESTRO CUENTO

¿TENDRÁ TÍTULO?

¿TENDRÁ IMÁGENES?

VERSIÓN NORMALIZADA

DE LO QUE TRATARÁ EL CUENTO

EL CUENTO VA A TRATAR DE:

HABIA UNA VEZ UN NENE, SU MAMÁ Y MUCHA GENTE QUE ESTABAN EN EL RÍO. DESPUES SE METIERON A LA PILETA. CUANDO SE METIERON ABAJO HABIA INDIOS, SOMBRAS Y EL MOSNTRUO VENDEDOR DE CUADERNOS QUE ATACARON A LA GENTE QUE SALIA SANGRANDO. LE QUERIAN COMER LA CARNE. APARECEN BATMAN Y ROBIN Y SALVAN A LA GENTE Y TERMINA LA HISTORIA.

LOS PERSONAJES QUE VA A TENER SON:

LAS SOMBRAS, LA GENTE, EL NENE LLAMADO ROQUE, MAURICIO Y LOS AMIGOS, LA MAMÁ DE ROQUE, EL MONSTRUO VENDEDOR DE CUADERNOS, INDIOS RANQUELES, SUPERHÉROES.

EL LUGAR Y TIEMPO DONDE PASARÁ LA HISTORIA SERÁN:

LA TARDE EN VERANO. EN UN RÍO CON UNA PILETA.

A QUIÉNES LE VAMOS A ESCRIBIR EL CUENTO

SERÁ REGALADO A:

LOS PAPÁS.

ESAS PERSONAS PARA ENTENDER Y DISFRUTAR DEL CUENTO NECESITAN QUE TENGA:

PARA QUÉ VAMOS A ESCRIBIR EL CUENTO

CUANDO LEAN EL CUENTO, QUEREMOS QUE LOS PAPÁS:

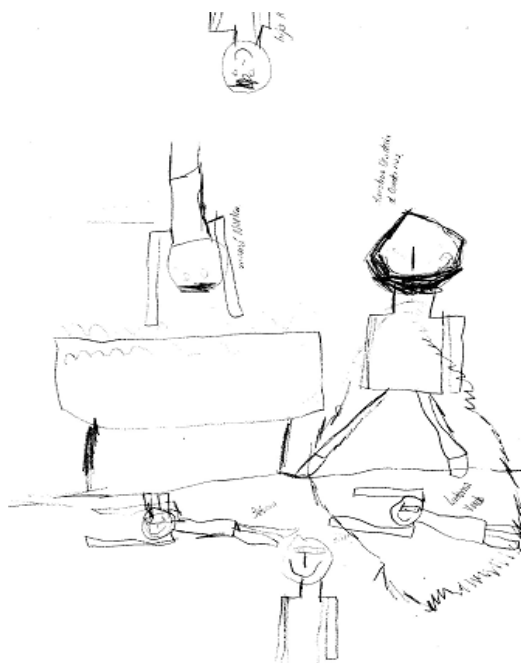
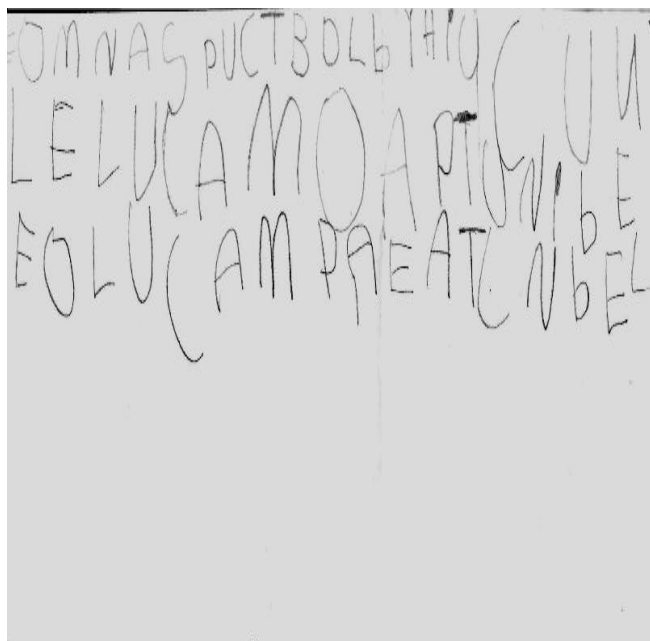
CÓMO SERA NUESTRO CUENTO

¿TENDRÁ TÍTULO?

¿TENDRÁ IMÁGENES?

ANEXO 10: PRIMERA VERSIÓN DEL CUENTO

GRUPO 2



VERSIÓN NORMALIZADA

HABIA UNA VEZ UN NENE LLAMADO ROQUE QUE LE GUSTABA MUCHO EL AGUA, SU MAMÁ NOELIA QUE ERA BUENA Y MUCHA GENTE QUE ESTABAN EN EL RÍO. DESPUES SE METIERON A LA PILETA DEL LADO DEL RÍO. EL AGUA ESTABA MUY FRÍA. CUANDO SE METIERON ABAJO HABÍA INDIOS RANQUELES Y SOMBRAS QUE ESTABAN MUERTAS PORQUE YA SE HABÍAN AHOGADO. SE MURIERON PERO EN EL AGUA ERA SU CASA. LA ARENA ERA INVISIBLE.

EL MONSTRUO VENDEDOR DE CUADERNOS SE ACERCÓ CORRIENDO A LA PILETA. TENÍA CARA DE QUE SE HACÍA EL BUENO PERO ROBABA Y ATACABA. PERO AHORA NO ERA MÁS ROBADOR SOLAMENTE ATACABA Y MATABA. TENÍA UNA GRAN BARBA. ENTONCES SE TIRO AL AGUA PARA ATACAR A LA GENTE Y EMPEZÓ A PEGAR PIÑAS. LA GENTE SALÍA SANGRANDO. LES QUERÍA COMER LA CARNE. APARECEN SUPERÉROES QUE VIENEN DEBAJO DE LA TIERRA COMO BATMAN, FLASH Y LINTERNA VERDE. SON MUSCULOSO, FUERTES Y CORREN RÁPIDO. LINTERNA VERDE LOS ILUMINA, EL VENDEDOR DE CUADERNOS CON ESA LUZ NO PODÍA VER Y CIERRA LOS OJOS Y ENTONCES BATMAN QUE ERA VOLADOR Y FLASH QUE CORRÍA MUY RÁPIDO SALVAN A LA GENTE EN ESE MOMENTO Y LE PEGAN PIÑAS AL MALO HASTA QUE LO MATAN. LOS CHICOS VIENEN MAS ATRÁS Y TAMBIEN LE DAN PIÑAS. LA MAMÁ Y EL NENE TERMINAN MUY FELICES.

ANEXO 11: FICHA DE PLANIFICACIÓN Y CUENTO REVISADOS

GRUPO 1

TRANSCRIPCIÓN DE LO EXPRESADO POR LOS ALUMNOS EN TORNO A LA REVISIÓN DE LA FICHA DEL PLAN DEL TEXTO

DE LO QUE TRATARÁ EL CUENTO

EL CUENTO VA A TRATAR DE:

DE MONSTRUOS.

LOS PERSONAJES QUE VA A TENER SON:

LA PRINCESA LLAMADA AZUL, EL MONSTRUO CORTADO
DEL CUELLO LLAMADO OSCURO Y EL PRÍNCIPE MATEO.

EL LUGAR Y TIEMPO DONDE PASARÁ LA HISTORIA
SERÁN:

EN UN CASTILLO.

A QUIÉNES LE VAMOS A ESCRIBIR EL CUENTO

SERÁ REGALADO A:

LOS PAPÁS.

ESAS PERSONAS PARA ENTENDER Y DISFRUTAR DEL
CUENTO NECESITAN QUE TENGA:
LETRAS.

PARA QUÉ VAMOS A ESCRIBIR EL CUENTO

CUANDO LEAN EL CUENTO, QUEREMOS QUE LOS PAPÁS:
MIEDO Y RISA.

CÓMO SERA NUESTRO CUENTO

¿TENDRÁ TÍTULO? SI. AZUL.

¿TENDRÁ IMÁGENES? SI.

TRANSCRIPCIÓN DE LO EXPRESADO POR LOS ALUMNOS EN TORNO A LA REVISIÓN DEL CUENTO

AZUL

HABÍA UNA VEZ UNA PRINCESA QUE SE LLAMABA AZUL.
ERA RUBIA, DE CABELLO LARGO, MUY LINDA. VIVÍA
EN UN CASTILLO MÁGICO CON MUCHAS VENTANAS Y
PUERTAS.

UNA NOCHE VINO EL JINETE SIN CABEZA LLAMADO
OSCURO PORQUE SE VESTÍA DE NEGRO QUE TENIA
UN CUCHILLO FILOSO Y CON PUNTA Y QUERÍA MATAR
A LA PRINCESA. ELLA EMPEZÓ A CORRER Y A GRITAR
¡AYUDA! ¡ABRAN LA PUERTA! CUANDO EL MONSTRUO
LE QUISO CORTAR LA CABEZA.

ABRIÓ LA PUERTA EL PRÍNCIPE MATEO QUE ERA
VALIENTE Y QUE TENÍA UNA ESPADA Y UN ESCUDO.
SE PUSO A PELEAR CON EL JINETE SIN CABEZA Y LO
TIRÓ AL PISO. GANÓ EL CABALLERO Y SE CASÓ CON LA
PRINCESA Y AL JINETE LO MANDARON A LA CÁRCEL.
TODO EL PUEBLO FUE A LA FIESTA.

ANEXO 12: FICHA DE PLANIFICACIÓN Y CUENTO REVISADOS

GRUPO 2

TRANSCRIPCIÓN DE LO EXPRESADO POR LOS ALUMNOS EN TORNO A LA REVISIÓN DE LA FICHA DEL PLAN DEL TEXTO

DE LO QUE TRATARÁ EL CUENTO

EL CUENTO VA A TRATAR DE:

HABIA UNA VEZ UN NENE QUE LE GUSTABA MUCHO EL AGUA, SU MAMÁ Y MUCHA GENTE QUE ESTABAN EN EL RÍO. DESPUES SE METIERON A LA PILETA. EL AGUA ESTABA FRÍA. CUANDO SE METIERON ABAJO HABIA INDIOS Y SOMBRAS QUE ESTABAN MUERTAS Y EL MOSNTRUO VENDEDOR DE CUADERNOS QUE ROBABA Y MATABA, QUE SE ACERCÓ A LA PILETA CORRIENDO A ATACAR A LA GENTE QUE SALIA SANGRANDO. LE QUERIAN COMER LA CARNE. SE TIRA AL AGUA PEGANDO PIÑAS. APARECEN BATMAN, ROBIN Y FLASH, SALVAN A LA GENTE Y TERMINA LA HISTORIA LA MAMÀ Y EL NENE FELICES.

LOS PERSONAJES QUE VA A TENER SON:

LAS SOMBRAS, LA GENTE, EL NENE LLAMADO ROQUE, MAURICIO Y LOS AMIGOS, LA MAMÁ DE ROQUE, EL MONSTRUO VENDEDOR DE CUADERNOS, INDIOS RANQUELES, SUPERHÉROES.

EL LUGAR Y TIEMPO DONDE PASARÁ LA HISTORIA SERÁN: LA TARDE EN VERANO. EN UN RÍO CON UNA PILETA.

A QUIÉNES LE VAMOS A ESCRIBIR EL CUENTO

SERÁ REGALADO A:

LOS PAPÁS.

ESAS PERSONAS PARA ENTENDER Y DISFRUTAR DEL CUENTO NECESITAN QUE TENGA: DIBUJOS, LETRAS, TRES PARTES, NOMBRE, PENSAR ANTES.

PARA QUÉ VAMOS A ESCRIBIR EL CUENTO

CUANDO LEAN EL CUENTO, QUEREMOS QUE LOS PAPÁS: SIENTAN EMOCIÓN, TRISTEZA Y MIEDO.

CÓMO SERA NUESTRO CUENTO

¿TENDRÁ TÍTULO? SI, EL MONSTRUO SANGRIENTO.

¿TENDRÁ IMÁGENES? SI.

TRANSCRIPCIÓN DE LO EXPRESADO POR LOS ALUMNOS EN TORNO A LA REVISIÓN DEL CUENTO

EL MONSTRUO SANGRIENTO

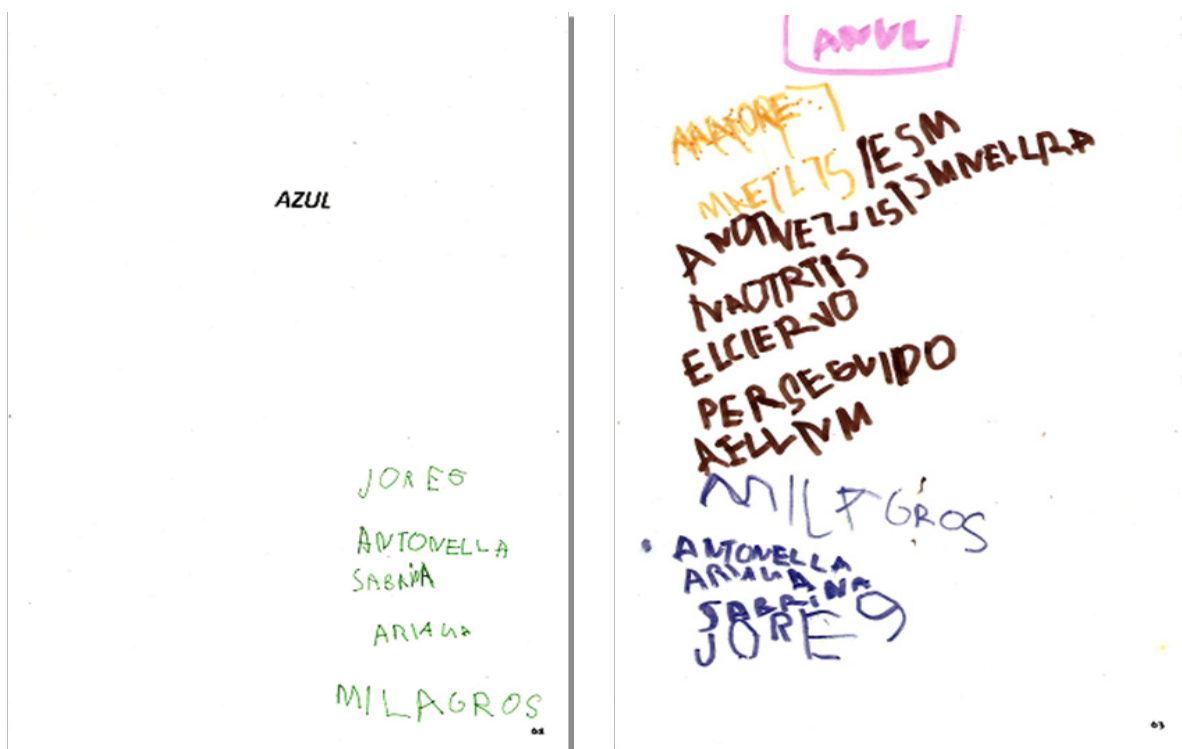
HABIA UNA VEZ EN UNA TARDE DE VERANO UN NENE LLAMADO ROQUE QUE LE GUSTABA MUCHO EL AGUA, SU MAMÁ NOELIA QUE ERA BUENA Y MUCHA GENTE QUE ESTABA EN EL RÍO. DESPUES SE METIERON A LA PILETA QUE ESTABA AL LADO DEL RÍO. EL AGUA ESTABA MUY CALENTITA. (SACARON "CUANDO SE METIERON") EN EL FONDO HABIA INDIOS RANQUELES Y SOMBRAS QUE ESTABAN MUERTAS PORQUE YA SE HABÍAN AHOGADO. (SACARON "SE MURIERON PERO") EL AGUA ERA SU CASA. LA ARENA ERA INVISIBLE.

DE PRONTO APARECIÓ EL MOSNTRUO VENDEDOR DE CUADERNOS, SE ACERCÓ CORRIENDO A LA PILETA. TENÍA CARA DE QUE SE HACÍA EL BUENO PERO ROBABA Y ATACABA. (SACARON "PERO") AHORA NO ERA MÁS ROBADOR, SOLAMENTE ATACABA Y MATABA. TENÍA UNA GRAN BARBA, ARMAS FILOSAS, CABELLO CORTO Y OJOS CHIQUITOS. ENTONCES SE TIRO AL AGUA PARA ATACAR A LA GENTE Y EMPEZÓ A PEGAR PIÑAS. LES QUERÍA COMER LA CARNE. LOS NENES SALÍA SANGRANDO.

APARECIERON ENTONCES LOS SUPERÉROES QUE VENÍAN DESDE DEBAJO DE LA TIERRA COMO BATMAN, FLASH Y LINTERNA VERDE. ERAN MUSCULOSO, FUERTES Y CORRÍAN RÁPIDO. LINTERNA VERDE LOS ILUMINÓ, EL VENDEDOR DE CUADERNOS CON ESA LUZ NO PODÍA VER Y CERRÓ LOS OJOS Y ENTONCES BATMAN QUE ERA VOLADOR Y FLASH QUE CORRÍA MUY RÁPIDO SALVARON A TODOS EN ESE MOMENTO Y LE PEGARON AL MALO HASTA QUE LO MATARON. LOS CHICOS VENÍAN MAS ATRÁS Y TAMBIEN LE DIERON PIÑAS. LA MAMÁ Y EL NENE TERMINARON MUY FELICES.

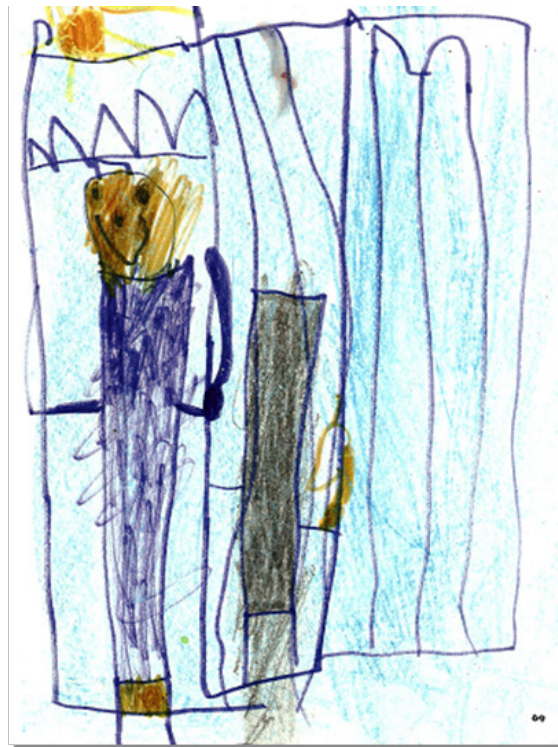
ANEXO 13: VERSIÓN FINAL Y NORMALIZADA DEL CUENTO Y DIBUJOS

GRUPO 1

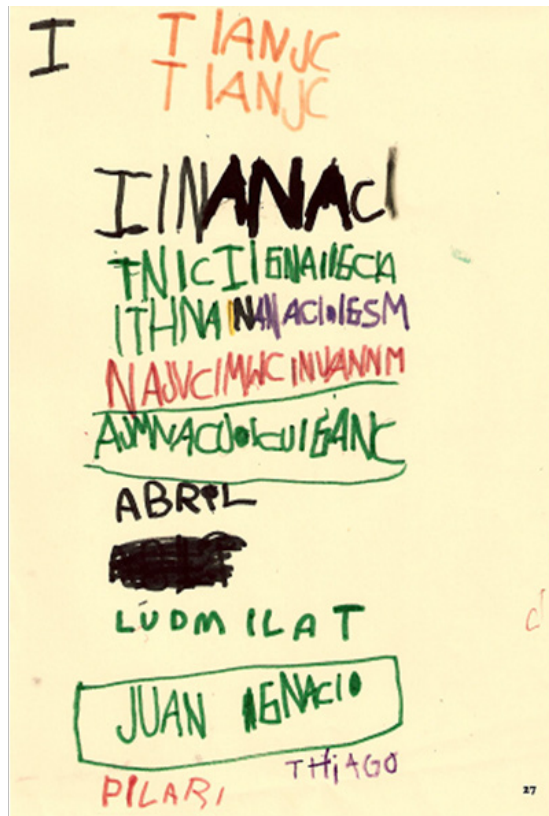
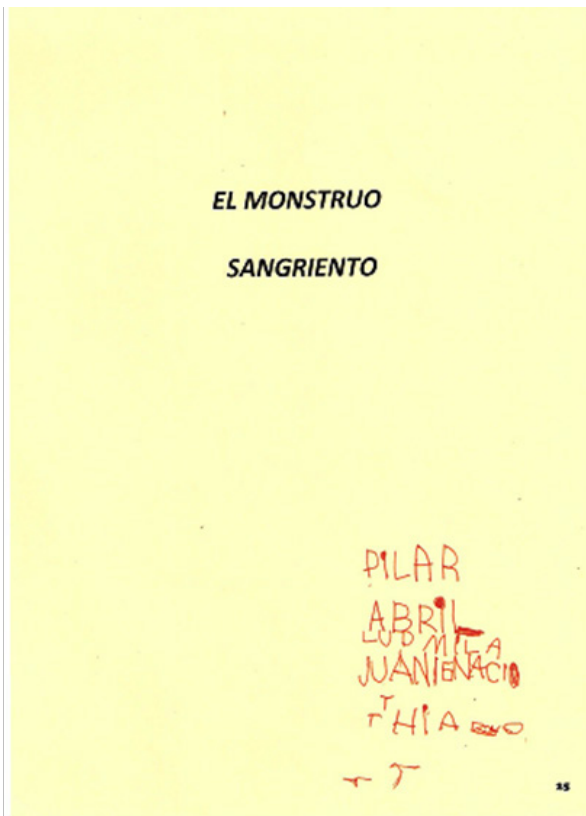


HABÍA UNA VEZ UNA PRINCESA QUE SE LLAMABA AZUL. ERA RUBIA, DE CABELLO LARGO, MUY LINDA. VIVÍA EN UN CASTILLO MÁGICO CON MUCHAS VENTANAS Y PUERTAS.

UNA NOCHE VIÑO EL JINETE SIN CABEZA LLAMADO OSCURO PORQUE SE VESTÍA DE NEGRO QUE TENIA UN CUCHILLO FILOSO Y CON PUNTA Y QUERÍA MATAR A LA PRINCESA. ELLA EMPEZÓ A CORRER Y A GRITAR ¡AYUDA! ¡ABRAN LA PUERTA! CUANDO EL MONSTRUO LE QUISO CORTAR LA CABEZA. ABRIÓ LA PUERTA EL PRÍNCIPE MATEO QUE ERA VALIENTE Y QUE TENÍA UNA ESPADA Y UN ESCUDO. SE PUSO A PELEAR CON EL JINETE SIN CABEZA Y LO TIRÓ AL PISO. GANÓ EL CABALLERO Y SE CASÓ CON LA PRINCESA Y AL JINETE LO MANDARON A LA CÁRCEL. TODO EL PUEBLO FUE A LA FIESTA.



ANEXO 14: VERSIÓN FINAL Y NORMALIZADA DEL CUENTO Y DIBUJOS GRUPO 2



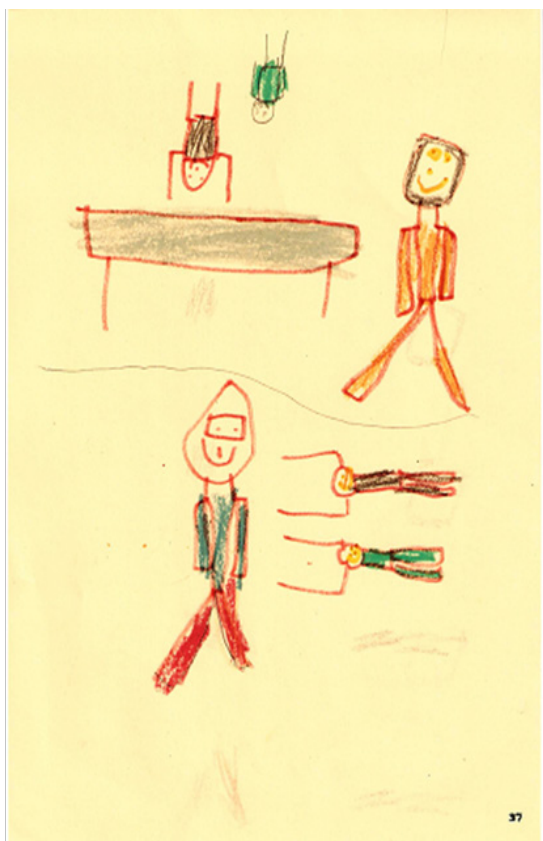
HABIA UNA VEZ EN UNA TARDE DE VERANO UN NENE LLAMADO ROQUE QUE LE GUSTABA MUCHO EL AGUA, SU MAMÁ NOELIA QUE ERA BUENA Y MUCHA GENTE QUE ESTABA EN EL RÍO. DESPUES SE METIERON A LA PILETA QUE ESTABA AL LADO DEL RÍO. EL AGUA ESTABA MUY CALENTITA. EN EL FONDO HABÍAN INDIOS RANQUELES Y SOMBRAS QUE ESTABAN MUERTAS PORQUE YA SE HABÍAN AHOGADO. EL AGUA ERA SU CASA. LA ARENA ERA INVISIBLE.

DE PRONTO APARECIÓ EL MOSNTRUO VENEDOR DE CUADERNOS Y SE ACERCÓ CORRIENDO A LA PILETA. TENÍA CARA DE QUE SE HACÍA EL BUENO PERO ROBABA Y ATACABA. AHORA NO ERA MÁS ROBADOR, SOLAMENTE ATACABA Y MATABA. TENÍA UNA GRAN BARBA, ARMAS FILOSAS, CABELLO CORTO Y OJOS CHIQUITOS. ENTONCES SE TIRÓ AL AGUA PARA ATACAR A LA GENTE Y EMPEZÓ A PEGAR PIÑAS. LES QUERÍA COMER LA CARNE. LOS NENES SALÍA SANGRANDO. APARECIERON ENTONCES LOS SUPERÉROES

29

QUE VENÍAN DESDE DEBAJO DE LA TIERRA COMO BATMAN, FLASH Y LINTERNA VERDE. ERAN MUSCULOSO, FUERTES Y CORRÍAN RÁPIDO. LINTERNA VERDE LOS ILUMINÓ, EL VENEDOR DE CUADERNOS CON ESA LUZ NO PODÍA VER Y CERRÓ LOS OJOS. ENTONCES BATMAN QUE ERA VOLADOR Y FLASH QUE CORRÍA MUY RÁPIDO, SALVARON A TODOS EN ESE MOMENTO Y LE PEGARON AL MALO HASTA QUE LO MATARON. LOS CHICOS VENÍAN MAS ATRÁS Y TAMBIEN LE DIERON PIÑAS. LA MAMÁ Y EL NENE TERMINARON MUY FELICES.

31



37



33

La construcción de hipertextos: la dialéctica entre la brevedad de los textos y la expansión de conocimientos

Flora Perelman

Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

Esta presentación se propone analizar las prácticas de lectura y escritura involucradas en la construcción de hipertextos en situaciones didácticas y su intensa relación con la adquisición progresiva de conocimientos. El análisis se enmarca en una investigación acreditada y subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires¹ cuyo objetivo general es estudiar los procesos cognitivos que desarrollan los alumnos en situaciones didácticas de estudio en las que leen y escriben utilizando las pantallas en íntima vinculación con los textos en papel.

Partimos de la idea de que la escuela es la principal responsable de la formación de los niños y jóvenes en tanto estudiantes. Esta formación involucra que los alumnos aprendan las prácticas sociales del lenguaje que les permitan lograr los propósitos de²:

- buscar y seleccionar información;
- profundizar, conservar y organizar los conocimientos;
- comunicar lo aprendido.

Como veremos, la producción de hipertextos en el aula puede contribuir a que los estudiantes se vean implicados en estos propósitos siempre que se creen ciertas condiciones didácticas y que el docente intervenga para facilitar el progreso de los conocimientos en dirección al saber a enseñar.

El marco conceptual que sostiene este estudio proviene de los aportes de la Historia de la Lectura, de las Psicologías Genéticas y de la Didáctica, ya que concebimos que las prácticas del lenguaje son simultáneamente históricas y culturales, sociales e identitarias, cognitivas y lingüísticas (Bautier & Bucheton, 1997) y se adquieren por participación en situaciones sociales donde se lee y se escribe, y donde hay informantes o interpretantes que posibilitan y propician el contacto con el mundo letrado.

El hipertexto constituye un sistema semiótico que abre la posibilidad de entrelazar fuentes del

saber de diversa naturaleza, así como hacer explícitas las relaciones conceptuales que subyacen a los enlaces producidos por el autor. Siguiendo al historiador Roger Chartier:

Los libros electrónicos organizan de manera nueva la relación entre la demostración y los hechos. (...) El autor puede desarrollar su argumentación según una lógica que no es necesariamente lineal o deductiva, sino abierta y relacional, donde el lector puede consultar por sí mismo los documentos (archivos, imágenes, palabras, música) que son los objetos o los instrumentos de la investigación. En este sentido, la revolución de las modalidades de producción y de transmisión de textos es también una mutación epistemológica fundamental. (R. Chartier, 2000: 105)

Ahora, el estudiante como autor dispone de nuevas herramientas para expandir sus conocimientos y explicitar las relaciones conceptuales que está construyendo, al mismo tiempo que como lector puede acudir con relativa facilidad a las fuentes usadas por los autores que consulta.

Desde la perspectiva de las Psicologías Genéticas, provenientes de la tradición sociohistórica vigotskiana y del constructivismo relacional piagetiano³, presuponemos que la adquisición de conocimientos involucra un proceso en el cual los mecanismos individuales de construcción y reorganización del conocimiento convergen con los mecanismos interpsicológicos vinculados con la comunicación, la cooperación y la mediación semiótica. Los diversos sistemas simbólicos modificaron y, por supuesto, siguen haciéndolo, la cognición y la conciencia (Olson, 1989). Pero su poder epistémico se cumple en la escuela cuando esos sistemas actúan como instrumentos mediadores del aprendizaje en el marco de situaciones didácticas que propician la cooperación e intercambio en la adquisición progresiva del saber.

Desde la Didáctica, los estudios sobre los procesos de adquisición de los contenidos de ciencias sociales mediante las prácticas de lectura y escritura en situaciones de enseñanza (Aisenberg, 2007; Aisenberg y Lerner, 2008; Audigier, 2000; Perelman, 2008; Torres, 2008) han puesto de manifiesto la necesidad de expandir los conocimientos previos de los alumnos mediante un intenso trabajo de lecturas y escrituras dirigido a la profundización de la interpretación conceptual de los contenidos, al acceso a perspectivas diversas y a la apropiación de las “formas de decir” propias de las disciplinas.

La elaboración del hipertexto en la comunidad de la clase

En esta ponencia presentamos parte del proceso de elaboración de un hipertexto referido a *las causas de la Revolución de Mayo* llevado a cabo por alumnos de 5º grado de primaria.

Las condiciones didácticas creadas para el desarrollo del hipertexto fueron:

1) Sostener una secuencia de enseñanza prolongada donde los alumnos se comprometieron en la elaboración final del producto hipertextual con un propósito comunicativo, en este caso destinado a exponer sus conocimientos en el marco de una celebración escolar.

2) Propiciar la participación inicial en situaciones de lectura, tanto realizadas por el maestro como por los alumnos en las que el docente intervino para contextualizar el material, generar el intercambio de interpretaciones, señalar la relevancia de volver sobre el texto ante las dudas o debates que se planteaban, alentar el establecimiento de relaciones y aportar informaciones que los alumnos desconocían

y que resultaban cruciales para el avance en la comprensión del mismo.

3) Favorecer la elaboración constante de escrituras de trabajo que serían reutilizadas en la escritura del hipertexto. Entendemos por escrituras de trabajo las producciones privadas que utilizan habitualmente los que estudian como soportes materiales para pensar (cuadros, resúmenes, esquemas, listas, etc.). Podríamos decir que se trata de herramientas de trabajo cognitivo (Vigotsky, 1934/2007), de instrumentos semióticos que pueden asumir formas diversas en función de los propósitos y los contenidos que se abordan. Estos escritos están al servicio de registrar los conocimientos, seleccionarlos, organizarlos, clasificarlos, compararlos, establecer relaciones, hallar regularidades o sacar conclusiones, entre otras operaciones cognitivas. Así, la docente propuso una primera escritura de trabajo cuando estaban leyendo colectivamente un texto de José Luis Romero sobre la Revolución de Mayo: comienza a utilizar una línea de tiempo pues en este texto el orden cronológico de los acontecimientos no coincide con el orden del relato, de modo que consideró central objetivar la cronología. Pero, a medida que fueron avanzando en la lectura e interpretación del texto, detectó que la dificultad no radicaba sólo en la ubicación temporal sino también en la intersección entre el momento en que se producían los acontecimientos y el lugar geográfico. Es así que comenzó a esbozar con los alumnos una línea espacio-temporal. Este esquema, entonces, les permitió seguir el texto con una orientación más precisa. La segunda escritura de trabajo fue planteada por la docente al finalizar la lectura. Propuso que en grupos comenzaran a delinear las relaciones entre las causas que aparecían en el texto de Romero, lo que condujo a que lo releyeran para construir su esquema. Los distintos grupos realizaron redes conceptuales que tenían coincidencias, pero también diferencias, y fue el intercambio colectivo el que permitió ahondar en la explicitación de las interpretaciones que subyacían a cada decisión adoptada en los cuadros.

4) Generar situaciones de producción de textos y lecturas de distintas fuentes articulando momentos de trabajo colectivo, grupal e individual. La construcción del hipertexto comenzó con un texto colectivo dictado por la docente, que sintetizaba el entramado de causas ya analizadas a partir del texto de Romero, y para ello se valieron de las herramientas de trabajo que habían producido: iban y volvían a los cuadros, a la línea espacio-temporal y también al texto para analizar cómo Graciela Montes (escritora del material leído) formulaba los cambios temporales y espaciales o las relaciones de causa-consecuencia. A partir de este tronco inicial, la docente distribuyó el trabajo de expansión de cada una de las causas. Cada grupo fue especializándose en un tema, utilizando las prácticas de lectura y escritura que habían desplegado colectivamente a las que sumaron otras que no habían llevado a cabo en la instancia anterior. Por ejemplo, los grupos se enfrentaron con el problema de la selección de documentos e imágenes y esto requirió la construcción de criterios de pertinencia y confiabilidad. Otro problema surgió ante la construcción de las diapositivas que en las que en un principio incluían toda la información que habían recabado. Fue necesario, entonces, que armaran una red de los contenidos más centrales y diseñaran la organización gráfica de cada diapositiva para decidir cuántas y cuáles imágenes insertarían.

5) Finalmente, se convirtió en imprescindible la condición de instalar un momento de intercambio entre los distintos grupos para posibilitar la construcción colectiva de los enlaces con el tronco común y también de los vínculos que comenzaban a establecer entre los textos producidos por cada grupo. La docente pegó para ello todos los textos en un afiche gigante y esto posibilitó que los estudiantes se

aproximaran a una idea de conjunto, y analizaran cuáles podrían ser los vínculos más pertinentes. Esto, por supuesto condujo a la necesidad de reformulación de los textos de cada grupo. En el párrafo que sigue, la docente relata el momento febril de la edición final:

La organización final consistió en la distribución de tareas para realizar las últimas revisiones y los últimos ajustes. Es decir, algunos se encargaron de transcribir la línea de tiempo hecha entre todos en el comienzo del proyecto, otros pasaron a la computadora la Red Conceptual que acordamos entre todos ya hacia el final del proyecto. Mientras algunos grupos realizaban los links que estaban quedando pendientes, otros controlaban que los vínculos ya establecidos funcionaran.

A modo de conclusiones

La elaboración de un hipertexto puede constituirse en una herramienta potente para el despliegue coherente y progresivo del proceso de intensificación de contenidos de enseñanza y de las formas discursivas propias de las disciplinas.

El análisis del proceso de producción en las condiciones didácticas señaladas pone en evidencia que la estructuración del hipertexto propicia que los alumnos ejerzan las prácticas del lenguaje del estudiante que conducen a una progresiva adquisición del saber a enseñar. Los alumnos tuvieron la oportunidad de realizar:

- lecturas intensivas y lecturas exploratorias en la búsqueda de información y construcción de criterios de selección de fuentes (Perelman y otros, 2008; 2009)
- escrituras de trabajo y textos completos
- construcción de enlaces materiales que les permitieron explicitar y reconstruir relaciones temporales, espaciales y causales (Perelman, 2010)

Podemos concluir, entonces, que la elaboración de un hipertexto, en tanto herramienta semiótica, puede ejercer un papel central en el proceso cognitivo de los alumnos en condiciones de enseñanza donde se favorezca la dialéctica entre la brevedad propia de muchos textos de estudio y la expansión de conocimientos.

Notas

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación p408 denominado “Procesos constructivos en la búsqueda y selección de textos de estudio en Internet en alumnos de escuela primaria”, acreditado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para el período 2008-2010, desarrollado en el marco de la Facultad de Psicología por un grupo dirigido por la Dra. Flora Perelman, conformado desde julio del 2005 por María Rosa Bivort, Vanina Estévez, Diana González, Fabiana Mancinelli, Mariana Ornique, Paula Capria y Patricio Román Bertacchini.

² Estos propósitos son señalados tanto en el diseño curricular del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Lerner, Castedo, Cuter, Lobello, Lotito, Natali, Rodríguez, Torres, Levy, 2004) como en el de la Provincia de Buenos Aires (Castedo, Cuter, Benvegnú, Dib, Perelman, Rubalcaba, Corral, y Paione, 2008)

³ Apelamos a ambas tradiciones pues las concebimos consistentes entre sí ya que comparten presupuestos epistemológicos de base -el enfoque genético, sistémico y relacional y una metodología dialéctica- que pretenden resolver históricas antinomias o dualismos en Psicología (Castorina y Baquero, 2005, Overton, 1998).

Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (2005). *La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. Lectura y Vida*, 26 (3), 22-31.

Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). *Escribir para aprender Historia. Lectura y Vida*, 29 (3) 24-43.

Audigier, F. (2000). *Quelques idées autour du texte d'Histoire, du texto en Histoire. didactiques des sciences sociales. Document de travail. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.*

Bautier, E. & D. Bucheton (1997). *Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13), 11-25.

Castedo, M. y Cuter M. (coord), Benvegnú, A., Dib, J., Perelman, F., Rubalcaba, M., Corral, A., Paione, A., (2008). *Diseño curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. Volumen 1. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.*

Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vygotsky. Buenos Aires: Amorrortu.*

Chartier, R. (2000). *Muerte o transfiguración del lector. En Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones. Barcelona, Gedisa.*

Lerner, D. (coord.), Castedo, M., Cuter, M. E., Lobello, S., Lotito, L., Natali, N., Rodríguez, M. E., Torres, M., Levy, H. (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: segundo ciclo de la escuela primaria. Prácticas del Lenguaje.*

Buenos Aires: GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.

Olson, D. (1989). *El ordenador como instrumento de la mente. Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 51-57.

Overton, W. F. (1998). *Developmental psychology: Philosophy, concepts and Methodology*. En W.Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol 1 Theoretical models of human development* (5th ed.) (pp. 107-187). New York: John Wiley.

Perelman, F. (2008). *El resumen sobre el papel*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Perelman, F. (2010). *La diversidad de lecturas y escrituras en la formación del estudiante*. Conferencia en Primer encuentro de alfabetización, organizado por el Instituto Superior de Formación Docente N° 809 realizado en Esquel, Chubut, Argentina, del 22 al 24 de abril de 2010.

Perelman, F. y M. R. Bivort, V. Estévez, D. Limansky, F. Mancinelli, M. Ornique y S. Paganini (2008). *La tensión entre tener éxito y comprender en la búsqueda de información en Internet*. XV Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 135-144.

Perelman, F., M. R. Bivort, V. Estévez, S. Paganini, P. R. Bertacchini y P. Capria (2009). *Construcción de criterios de selección en Internet en situaciones didácticas: un estudio con estudiantes de escuela primaria*. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3).

Torres, M. (2008): *Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido*. *Lectura y Vida*, 29 (4), 20-29.

Vigotski, L. S. (1934/2007). **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue Clásica.

La lectura compartida como estrategia de intervención docente en el contexto de aprendizaje de las ciencias sociales

Paola Ripoll y Gisela Vélez

CONICET - Dpto. de Ciencias de la Educación – Facultad de Ciencias Humanas –
Universidad Nacional de Río Cuarto.

¿Por qué enseñar a leer en Ciencias Sociales?

Para comenzar, diremos que en la actualidad, los contenidos del área disciplinar de Ciencias Sociales se transmiten prioritariamente a partir de textos escritos (Aisenberg, 2004; 2005; Romero, 1996). Aunque no se desconoce la utilización de otros variados recursos, como los medios audiovisuales, son los textos los que resultan de una importancia fundamental para la construcción de los aprendizajes de los alumnos. Resulta, de este modo, que la lectura se constituye en una condición ineludible para acceder a la información proveniente de diferentes fuentes y de variados discursos, para comprender y jerarquizar conceptos, para comparar diversas interpretaciones, para realizar preguntas significativas e intentar respuestas provisionales y para construir explicaciones complejas que integren las distintas dimensiones de la realidad social (MECYT, 2002). Sin embargo, entendemos que los alumnos podrán aprender todo esto sólo en la medida en que se lo enseñe y se lo ponga en práctica en el mismo contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales.

La lectura en el contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales

En nuestro caso, entendemos a la lectura como un proceso complejo que implica la construcción de significados a partir de las transacciones que se establecen entre lector, texto y contexto (Rosenblatt, 1994). Particularmente en el contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales estos elementos de la transacción adquieren características singulares: El *lector* es un alumno, a quien se le exige asumir una postura *eferente* frente al texto, es decir, se le solicita que lea para aprender, con lo cual la relación

intersubjetiva entre lector y texto se ve forzada a un trabajo de interpretación en el que es necesario reconocer que los significados requieren validaciones que también son objeto de construcción (Gibaja, en Vélez de De Olmos, 2000). Respecto de los *textos*, en el ámbito escolar presentan una amplia diversidad, que incluye tanto los textos estrictamente escolares como los textos de circulación social más extendida; en ambos, si bien el conocimiento se ha transformado ya sea en función de propósitos instructivos o para su difusión (Kaufman y Rodríguez, 1993), se mantiene la complejidad propia de la disciplina, transmitiendo una selección determinada de conocimientos y dejando implícitas una diversidad de cuestiones que el alumno, por su desconocimiento no puede rescatar o percibir sin la ayuda del docente.

En cuanto al *contexto*, diremos que no se limita a la consideración del ambiente físico circundante, es decir, el aula, sino que se extiende al contexto de las ideas y de los acontecimientos, incorporando entornos más amplios, que no sólo rodean a la lectura, sino que también ‘están allí’ participando y condicionando aquello que se selecciona y se interpreta (Vélez de De Olmos, 2000).

Además, en el contexto del aula se suman otros sujetos a la relación intersubjetiva entre lector, texto y contexto, condicionando las intenciones, las acciones y los tiempos del acto de interpretación. Por un lado, está el *docente*, quien selecciona textos y suministra consignas que sitúan al alumno dentro de prácticas que marcan profundamente su conformación como lector. En segundo lugar, está *el resto de los alumnos*, quienes durante las clases verbalizan sus interpretaciones e inciden de alguna manera en el trabajo de comprensión de cada uno. Se considera de este modo al aprendizaje situado en un contexto de enseñanza, donde el alumno a través de un proceso de enculturación, gradualmente es integrado a una cultura de prácticas sociales, las cuales no se conciben como prácticas solitarias, donde sólo el alumno interacciona cognitivamente con el objeto de conocimiento a través de los textos, sino que son también los entornos sociales, los sujetos que participan en ellos, sus herramientas y símbolos, los que se constituyen en vehículos del pensamiento, y a la vez lo moldean (Perkins, 1993). De allí que se reconozca la naturaleza situada y distribuida del conocimiento (Salomon, 1993).

La lectura, así definida se presenta en el aula como una actividad que se encuentra siempre mediada por un propósito (Solé, 1992), el cual será alcanzado en la medida en la que el lector ponga en práctica *estrategias de lectura*, es decir, “...procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenarán para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 1992: 70).

En general, los lectores más experimentados, a la hora de leer textos de estudio, ponen en marcha una amplia variedad de estrategias de lectura. El docente, como representante en el aula de este tipo de lectores, debería introducir a los alumnos en el uso de estrategias, para favorecer que sus alumnos no sólo extraigan respuestas de los textos, sino que logren construir significados a partir de los mismos.

Situaciones de lectura compartida

En nuestro trabajo, para introducir la enseñanza de la lectura en las Ciencias Sociales, consideramos el enfoque de *enseñanza recíproca* (Palischar y Brown, 1989; Palincsar y Brown, en Wertsch, 1999; Palincsar y Brown, en Rinaudo, 1999) privilegiando las situaciones de *lectura compartida*, planteada por Solé (1992). Estas propuestas conciben a las situaciones de enseñanza y aprendizaje como situaciones conjuntas, orientadas a que docente y alumno compartan el conocimiento y a través de las cuales el alumno se incorpore como usuario activo de un repertorio de estrategias de lectura y aprendizaje que le permitirán progresivamente ser un lector – aprendiz autónomo. Según este enfoque, el docente conduce los intercambios mostrando el uso de ciertas estrategias de lectura y solicitando su activación a los alumnos, con la intención de que estos se familiaricen con prácticas y comportamientos que no suelen ser habituales en las aulas. El medio para conducir los intercambios entre docente, alumnos y texto es el diálogo centrado en las ideas que se comunican, más que en la sumatoria del significado de palabras aisladas (Palincsar, en Rinaudo, 1999). Cabe destacar que el diálogo se estructura a través del uso de cuatro estrategias que promueven la comprensión del texto y el control de la comprensión; ellas son: la generación de preguntas sobre el texto, el resumen, la aclaración de partes del texto que dificultan la comprensión y la predicción de los contenidos siguientes (Palischar y Brown, 1989).

Asumimos, además, que este enfoque de enseñanza de la lectura, es coherente y se articula y complementa desde sus fundamentos y propuestas con la *perspectiva explicativa* que asumen algunos estudios enmarcados en la Didáctica de las Ciencias Sociales (Gurevich, 1993; Gojman y Segal, 1998). Esto es, una enseñanza que, superando las perspectivas meramente descriptivas, se compromete con el propósito de ayudar al alumno a comenzar a construir explicaciones sobre el mundo social pasado o presente, de manera que comience la formación de un ciudadano que tendrá que comprender y participar activa y críticamente en la construcción de la sociedad (Iaies, 1996). Didácticamente, diríamos que esto supone considerar al alumno como constructor de sus propios conocimientos y a la enseñanza como el diseño de las condiciones que posibiliten la construcción de aquellos conceptos que permitan explicar y responder a problemas socialmente relevantes y disciplinalmente válidos, desde una perspectiva crítica y problematizadora (Rosales, 2004). Dentro de este enfoque se valora particularmente como estrategia didáctica la presentación y resolución de problemas; éstos son entendidos como interrogantes que hay que responder, y que los alumnos entienden, desde lo que supone el planteo problemático, pero no son capaces inmediatamente de resolverlo. Precisamente, para esto último, es que hay que poner en marcha una secuencia de actividades en las que se vayan aprendiendo conceptos y procedimientos (Aisenberg, 1993; Orradre y Svarzman, 1993). Una secuencia didáctica organizada según esta estrategia incluye: la explicitación de hipótesis por parte de los alumnos; la interpretación de la información recolectada para resolver el problema y para contrastar las hipótesis; y la elaboración de conclusiones provisionales acerca de los temas en cuestión (Aisenberg, 1993; 1998; Saab y Castelluccio, 1991).

Algunos ejemplos de situaciones de lectura compartida en

el contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Nuestra propuesta, enmarcada en una investigación de tipo cualitativa, inscripta en el diseño de estudio de caso, implicó un proceso de construcción, implementación y análisis de una secuencia didáctica en la cual se consideran especialmente las situaciones de lectura.

Con el propósito de llevar adelante esta investigación, se seleccionó un quinto grado de la Escuela “La Consolata” de la localidad de Sampacho, y fue Denice Possetto la docente que participó colaborativamente en la planificación de la secuencia y la llevó adelante en su aula con gran compromiso por el trabajo de investigación.

Puntualmente, en la secuencia se propuso la lectura de textos relacionados con el “Círculo productivo del ganado vacuno en la sociedad criolla argentina entre 1820 y 1850”. Los ejes o problemas de la unidad fueron:

a) ¿Cómo habrá llegado a convertirse la producción del ganado vacuno y sus derivados en la principal actividad económica?

b) ¿Para qué se criaba el ganado? ¿Qué se hacía con él?

c) ¿A quiénes beneficiaba su producción?

Se presentarán, en este trabajo, algunos fragmentos de registros de clases en los que se pueden apreciar situaciones de lectura compartida.

Ejemplo Nº 1

Esta primera situación de lectura se desarrolla al iniciar la secuencia. El propósito de lectura en este caso está orientado a reconocer cuáles fueron las condiciones que se dieron para el desarrollo de la actividad ganadera en este período.

D: El título del primer texto dice: “La mirada de un comerciante porteño antes y después de la revolución (1820)” ¿Qué nos está anticipando este título? ¿De qué se irá a tratar el texto? ¿Qué les parece? **[Formula preguntas solicitando la activación de anticipaciones]**

A: Antes de la independencia y después de la independencia.

D: ¿Y qué era, qué cosa antes y después de la independencia? **[Solicita ampliación del significado que se verbaliza]**

A: Cómo era antes el comercio.

D: *Cómo se podía comercializar antes, y cómo se podía comercializar después... (...)*
Yo me preguntaría... ¿la mirada de un comerciante porteño? ¿Estará mirando antes, estará mirando su pasado, lo que le ha pasado a él antes? [Explicita preguntas que ella misma se formula como lectora, vinculadas a la estrategia de contextualización]

A: *Sí, antes.*

D: *Y después dice: **después de la revolución**, ¿estará mirando también lo que paso después?*

A: *Sí sí.*

D: *¿Y en qué época está? **1820**. Entonces el título ahí nos está diciendo, por un lado, que el que va a conversar es un comerciante. Y además ¿En qué año?* [Solicita contextualizar]

A: *1820*

D: *... y a su vez está mirando cómo era antes y después de la revolución (...)* [Sistematiza]

En esta situación, la docente mientras lee, va realizando preguntas al tiempo que pretende promover progresivamente la intervención de los alumnos. La docente se hace preguntas sobre el texto, y al explicitarlas hace partícipes a sus alumnos de los mismos interrogantes. Puntualmente está promoviendo estrategias de anticipación a partir del título; de contextualización al recuperar y señalar el aspecto temporal en el que se suceden los hechos a los que se refiere, en este caso el título, y de sistematización al recuperar las ideas aportadas por diferentes alumnos.

D: *Vamos a empezar a leer: “**Mire paisano, antes de la revolución de mayo, nosotros los comerciantes porteños estábamos obligados por los españoles a comerciar exclusivamente con ellos**, ¿Qué significa eso?* [Solicita la verbalización del significado atribuido]

A: *Que estábamos, con ellos y nadie más. Los españoles.*

A: *Dice con ellos.*

D: *¿Y qué significa ese ellos?* [Señala una marca textual]

A: *España.*

D: Seguimos: **“Es decir, que al único país al que le podíamos comprar, y vender mercadería, era España”** Entonces, este señor que está hablando ¿Será un comerciante criollo o español?

A: Criollo.

D: **“Esto, porque éramos precisamente un país dependiente y no un país libre”** ¿Qué piensan de esta idea? [Solicita la verbalización del significado atribuido]

A: Dependiente es como que no podíamos hacer... Por ejemplo, si yo te quiero vender a vos, al Franco y a la Jesi no puedo.

D: (...) ¿Qué significa para vos? [Solicita la verbalización del significado atribuido]

A: Que dependíamos de los españoles. Que los españoles los mandan.

D: Que los españoles los mandan... a ver ¿Que otra idea hay? [Mantiene los intercambios]

A: Como si fuera, empleado.

D: Como si fuera ¿Quiénes? [Solicita expansión en la respuesta]

A: Nosotros.

D: Si nosotros, ¿Qué? [Solicita expansión en la respuesta]

A: Empleados.

A: ... y España sería un rey

D: ... y España sería un rey, [Retoma la palabra del alumno pero sin agregar, solo para instar a seguir]

A: No. Que los criollos podían comprar y vender con España.

D: Ah... Que los criollos podían comprar y vender con España nomás, ¿Y por qué no éramos libres? A ver Martina... [Retoma las palabras de los alumnos y avanza solicitando interpretación]

A: Y estaban obligados.

D: Estaban obligados, ¿A qué? [Solicita expansión]

A: A comerciar solamente con España.

D: ¿Y de eso depende que un país sea libre o no? [Focaliza los intercambios retornando al propósito central, para interpretar ese pasaje]

Cuando la docente solicita interpretaciones y ampliaciones a varios de los alumnos retoma sus palabras sin estimar ni desestimar nada. El propósito es sostener el diálogo centrando la búsqueda de interpretaciones en función del propósito lector.

D: Dice el texto: "Justamente, lo que posibilitó la Revolución de Mayo, para nosotros los comerciantes, fue la libertad de comercio, es decir, libertad para elegir con quien comerciar, desde el mismo momento en que se permitió que la ciudad comerciara, con quien quisiera, empezaron a instalarse, los comerciantes Ingleses, quienes se convirtieron para nosotros, en fuente de competencia"

A: Señor, ¿Por qué fuente de competencia?

A: Porque era una competencia.

D: A ver ¿Con quién competían? ¿Qué te parece? [Solicita ampliación]

A: Con los ingleses.

D: Los ingleses ¿Con quién? [Conduce los intercambios solicitando ampliaciones]

A: Con los criollos.

D: Con los criollos, ¿En que competían? [Conduce el razonamiento procesando el texto por partes]

A: En comercializar.

D: En comercializar. Bueno a ver vamos a seguir, (...) [Propone volver al texto para confirmar la interpretación] "La ventaja de ellos (de los ingleses) era que contaban con dinero, conseguían fácilmente la mercadería y además, no tenían que pagarle impuestos al gobierno como nosotros, los comerciantes criollos. Así nos fuimos arruinando y tuvimos que pensar en nuevas alternativas..." A ver ¿Qué les parece a ustedes? ¿Qué pasó con este comerciante?

A: Los ingleses vinieron a Buenos Aires, acá a Argentina a gobernar y los obligaron a comercializar exclusivamente con ellos.

D: A ver como dice el texto... [Propone volver al texto para confirmar la interpretación]

A: ¿Vinieron a gobernar los ingleses o hacer competencia?

D: ¿Y si volvemos al texto para ver si nos gobernaban o hacían la competencia? [Propone volver al texto para confirmar la interpretación]

A: Sí, sí, sí. Para mi hacían las dos cosas, la competencia y nos gobernaban.

A: Para mi ellos no nos gobernaban.

D: Para vos no gobernaban, ¿Y a dónde te parece que dice eso de que no nos gobernaban? [Se propone volver al texto para confirmar la interpretación]

A: En ninguna parte, pero tampoco dice que nos gobernaban

En primer lugar, cabe destacar que la intervención de un alumno, al comienzo de este segmento de la clase, preguntando por qué el texto habla de “fuente de competencia”, brinda un indicio positivo respecto del compromiso con la lectura. Además, da cuenta de que el dialogo iniciado por la docente autoriza la duda y la pregunta, no solo de ella con los alumnos sino también de los alumnos entre sí. En adelante, la intervención de la docente se concentra en conducir y mantener focalizados los intercambios. No confirma ni deja de confirmar inmediatamente las respuestas de los alumnos, deja progresar los intercambios entre ellos. Son estos mismos intercambios entre las interpretaciones y el texto lo que conduce a ajustar los significados que se elaboran. El propósito es sostener la dinámica del diálogo permitiendo las interpretaciones de los alumnos y su validación en el texto y no en el juicio del docente.

Por otra parte, en la segunda mitad del segmento, se evidencia que algunos alumnos distorsionan parte del sentido del texto. Los alumnos retoman el término gobierno y lo asocian con la idea de que los ingleses venían a gobernar. La docente, en lugar de exponer su propia interpretación, propone volver al texto solicitando evidencia que sostenga las diferentes posturas. Se suscitan de este modo una serie de intercambios en donde diferentes alumnos exponen sus diferentes interpretaciones.

Ejemplo Nº 2

El registro que se expone a continuación corresponde a la 6ª clase de la unidad, oportunidad en la que se lee a fin de elaborar respuestas al primero de los ejes. En este caso, el propósito de lectura es responder a la siguiente pregunta: ¿Qué hacía falta para criar el ganado vacuno en el Litoral? ¿Qué se necesitaba?

D: (Luego de leer el título) Bueno, sigue diciendo así: “A orillas del Rio Uruguay se encuentra la estancia de Don Paulino, una gran extensión de tierra sin alambrar, aunque la cantidad de ganado vacunos en ella es considerable” ¿Habrá hecho falta una estancia para criar ganado? [Sostiene el propósito de lectura]

A: No.

A: Si... No...

D: ¿Por qué sí y por qué no? **[Solicita argumentación]**

A: Porque si no, no tenían donde poner el ganado.

D: Ah... ¿No tenían donde ponerlo?... ¿Un campo sería una estancia? **[Reformula para clarificar]**

A: Sí

A: Pero... es más chiquito que una estancia

D: ¿Es más chiquito que una estancia? **[Retoma las palabras del alumno para preguntar]**

D: Franco me decía que no se necesitaba una estancia para criar ganado. **[Confronta distintas interpretaciones]**

A: Pero si no tenían estancia, no podían criar ganado...

D: ¿Podes criar ganado sin tener estancia, en un campo? **[Reformula preguntando en lugar de afirmar]**

A: Claro...

A: Los criamos en el campo, no en mi casa.

A: En el patio

A: Ja ja ja. Un campo atrás del patio de mi casa

D: ¿Y se podrán tener animales en el patio? **[Conduce el razonamiento, intentando que se extraigan conclusiones de las afirmaciones parciales, que se obtienen con el intercambio de preguntas y respuestas]**

A: Nooo

A: Si es grande el patio sí, sino no.

A: Un perro, un gato y una vaca

A: Señorita... señorita...mi abuelo tenía un ternero en el patio.

D: ¿Importa la cantidad de tierra, el espacio? [Focaliza los intercambios]

A: Siii, porque...

A: No podes tener animales en un espacio como esto (...)

D: A ver volvamos al texto para ver esto: algunos están diciendo que en algunos casos se necesita espacio, se necesita extensión ¿Dice en esta partecita del texto qué es una estancia? [Se vuelve al texto para confirmar las hipótesis y aclarar]

Alumno: Si, si, si

D: ¿A ver?

A: “A la orilla del río Uruguay, se encuentra la estancia de don Paulino, una gran extensión de tierra sin alambrar, aunque la cantidad de ganado vacuno en ella es considerable.”

D: Entonces en ese momento una estancia era una gran extensión de tierra sin alambrar. [Sistematiza y aclara]

D: Pregunto ¿Esa condición era necesaria para tener los animales? [Recupera el propósito de lectura]

A: Noo, si

D: ¿Por qué si? [Solicita argumentación]

A: Porque no pueden vivir en el patio

D: Tenés que tener espacio...

A: Depende, si tenés una vaca en el patio

D: ¿Y si tenés muchas vacas en el patio? [Pone en conflicto la idea que sostiene el alumno volviendo a lo que dice el texto reformulándolo: “muchas vacas” igual a “cantidad de vacuno... considerable]

A: No, no se puede

En esta oportunidad, la lectura se encuentra focalizada en el propósito de lectura, y el docente interviene para conducir las intervenciones en este sentido. Sin embargo, el dialogo no se agota en la mera enunciación por parte de los alumnos de los elementos necesarios que se pueden reconocer en el texto, y avanza en la interpretación que construyen los alumnos a partir de un interrogante vinculado

a la construcción de conocimiento social. En este sentido, la validación de las interpretaciones surge a partir de la relectura del texto.

D: Seguimos leyendo chicos... “A la orilla del Río Uruguay, se encuentra la estancia de Don Paulino, una gran extensión de tierra sin alambrar aunque la cantidad de ganado vacuno en ella es considerable.

Él y su familia viven en el casco de la estancia. Una gran galería hace las veces de comedor o de refugio de los peones, cuando el tiempo es inclemente. Allí se encuentran conversando y tomando el mate cocido Don Paulino y uno de sus nietos varones, el mayor. Es un muchachón que recién se está haciendo hombre y que comienza a interesarse por las actividades de la familia, especialmente por las actividades de la estancia y el patriarca aprovecha la oportunidad para dar consejo a su descendencia”.

D: (...) Chicos ¿Se acuerdan lo que estuvimos leyendo hasta ahora? ¿Nos cuenta que hay algo necesario para la cría del ganado? [Vuelve sobre el propósito de lectura]

A: No, no

D: A mí también me parece que no ... (...)

D: Bueno, sigamos leyendo, “Mire Eusebio -comienza la conversación Don Paulino- la cría de vacas aquí en el litoral se ve muy favorecida por los pastos tiernos y el agua de numerosos ríos y riachuelos que surcan la región. Además los ingleses que suben por los ríos Paraná y Uruguay están muy interesados en comprar nuestros cueros y pagan muy bien”

A: Señorita, ahí habla del ganado vacuno.

D: Sí, ahí habla del ganado vacuno (...) ¿Habrá habido alguna otra condición más para seguir criando esos vacunos? ¿Habrán necesitado alguna otra cosa para criar los vacunos? [Retoma la palabra confirmando y plantea pregunta para volver a explicitar el propósito de lectura]

A: Pastos, pastizales y agua.

D: Vamos a seguir leyendo a ver si nos agrega otra cosita. Vamos a ver qué dice: Le pregunta su nieto: “-¿Cómo hicieron para seguir criando las vacas a medida que fue creciendo el rodeo? -Para fijar los límites de nuestra propiedad se hicieron unos ranchos de adobe de una sola habitación con un aljibe. Los peones encar-

gados debían vigilar y cuidar el ganado evitando que los vacunos se dispersaran o fueran robados por los intrusos que merodeaban por esos lugares. Es lo mismo que hacen ahora, a estos peonen les pagan por mes, a los que necesitan para la yerra o el aparte de terneros se le paga por día.”

D: Entonces ¿Dice algo más que hace falta para la cría de ganado? **[Sostiene el propósito de lectura]**

A: Siii...(hablan todos a la vez)

A: ...pero a los peones se les paga... horas extras pero se lo pagan a fin de mes...

D: Entonces ¿Con los pastos tiernos y el agua, era suficiente o necesitaban algo más? **[Sostiene el propósito de lectura]**

A: Necesitaban ese ranchito, hombres y...

D: Y los peones ¿Necesitaban ese ranchito o podían vivir en otro lado e ir a mirar? **[Introduce una pregunta a fin de activar una inferencia y situar en el contexto de la época]**

A:.....

D: ¿Y cómo dicen que eran las extensiones?

A: Grandes, grandes

D: ¿Y habrán podido ir a sus casas y viajar para ver la hacienda? **[Solicita activar una inferencia]**

A: No...

D: Entonces ¿Qué dicen ustedes?

En esta oportunidad se evidencia especialmente el valor de las intervenciones del docente, quién interviene no sólo para regular y conducir los intercambios, volviendo al texto en las ocasiones en que es necesario confirmar o refutar hipótesis. El maestro además, realiza señalamientos y preguntas que los alumnos no podrían hacerse por sí mismos pero que pueden pensar con su ayuda. Estas intervenciones están relacionadas con información que maneja el docente y que complementa la información que suministra el texto, propiciando lecturas cada vez más profundas por parte de sus alumnos.

Para finalizar

En nuestro trabajo, hemos atendido especialmente al tipo de lectura que se promueve en el aula y a partir de allí hemos dado lugar al trabajo con los conocimientos previos de los alumnos; y hemos atendido a la selección y/o elaboración de los textos a utilizar en la secuencia de enseñanza. Cabe destacar que estos últimos no fueron escogidos a propósito de las situaciones de lectura que se pretendía generar en el aula, sino en función de los propósitos de la enseñanza.

Finalmente, como señala Rosales (2009), quisiéramos destacar que las situaciones de lectura compartida, apuntan a que el docente muestre y/o solicite la activación de estrategias, colocando en un plano intersubjetivo, social, aquello que está en su mente y en la mente de sus alumnos a través del diálogo. Así, el docente permite que el pensar se comparta en la clase. No se limita exponer a los alumnos lo que hay que hacer o decir, sino que muestra lo que hay que hacer para comprender, persuadiendo a sus alumnos a interactuar con el texto a fin de interpretarlo. La voz del docente se mueve junto con la voz de los alumnos a fin de compartir, generar, confirmar o cuestionar interpretaciones del texto. En este contexto, el alumno es autorizado a decir lo que piensa en el marco de la tarea de llegar a comprender un texto. Las intervenciones del docente no consisten en ‘decir’ lo que significa el texto para él, sus intervenciones, consisten en un ‘decir’ para hacer pensar al alumno un significado de las ideas que transmiten los textos.

Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (1993). *Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria*. En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires. Paidós.

Aisenberg, B. (1998). *Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema “Gobierno Nacional” para sexto año de EGB. Hacia la articulación entre los propósitos, los conceptos disciplinares y los conocimientos previos de los alumnos*. En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales II*. Bs. As. Paidós.

Aisenberg, B. (2000) *Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales*. En Castorina, J. y Lenzi, A. (comp.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigación psicológica y propuestas educativas*, Bs. As. Gedisa.

Aisenberg, B. (2003) *Niños leyendo un texto escolar de historia. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. La Pampa. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/programagp.pdf>.

Aisenberg, B. (2004) *Entrar al mundo de un texto. Enseñar a leer en Sociales*. En *Revista La Educación en nuestras*

manos, N° 72, Octubre de 2004 <http://www.suteba.org.ar/index.php?r=1510>

Aisenberg, B. (2005) *La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos*. Revista *Lectura y Vida*, año 26, N° 3: pp. 22-31.

Gojman, S. y Segal, A. (1998) *Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la "trastienda" de una propuesta*. En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales II*. Bs. As. Paidós.

Gurevich, Raquel (1993) *Un desafío para la geografía: explicar el mundo real*. En Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós.

Iaies, G. (1996) *Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales*. En Iaies, G. (comp.) *Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales*. Bs. As. Editorial A-Z.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993) *La escuela y los textos*. Buenos aires. Santillana.

Lerner, D. (1996) *¿Es posible leer en la escuela?* Revista *Lectura y Vida*, año 27, N° 1, marzo, (5-24).

Orradre, A. Y Svarzman, J. (1993). *¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?* En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires. Paidós.

Palincsar, A. y A. Brown. (1989). "La enseñanza para la lectura autorregulada". En Resnik, Lauren y Leopold Klopfer (Comps.) *Curriculum y cognición*. Bs. As. Aique.

Perkins, D. N. (1993) *La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje*. En Salomon (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educación*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Rinaudo, M. C. (1999). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto. EFUNARC.

Romero, L. (1996) *Volver a la historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.* Buenos aires. Aique.

Rosales, P. (2004) *Desarrollos en Didáctica de las Ciencias Sociales: El caso de las herramientas para elaborar contenidos de enseñanza*. Publicación Digital de la "1er. Jornada Nacional de Formación Docente". Villa Mercedes. Instituto de Formación Docente Continua.

Rosales, P. (2007) *La lectura y la enseñanza de las ciencias sociales. Resolución de problemas, propósitos de lectura e interacción dialógica*. En Novo, M. y P. Rosales *La lectura y la escritura en la enseñanza de las ciencias sociales*. Río Cuarto. Dpto. de Imprenta y Publicaciones de la UNRC.

Rosales, P. (2009) *Las intervenciones docentes en situaciones de lectura compartida dentro de clases de Ciencias Sociales*. Ponencia presentada en Jornadas "30 años de Lectura y Escritura en América Latina" La Plata.

Rosenblatt, L. M. (1994) *La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En: Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Buenos aires. Lectura y vida. pp.13-71*

Saab y Castelluccio (1991) *Pensar y hacer historia en la escuela media. Buenos Aires. Troquel.*

Salomón, G. (Comp.) (1993) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educación. Buenos Aires. Amorrortu Editores.*

Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura. Barcelona. Editorial Graó.*

Vélez de De Olmos, G. (2000) *Lecturas epistemológicas de la lectura. Río Cuarto. EFUNARC.*

Wertsch, J. (1999) *La mente en acción. Buenos Aires. Aique.*

ANEXO

Texto trabajado en el ejemplo 1

LA MIRADA DE UN COMERCIANTE PORTEÑO ANTES Y DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN (1820) *

Mire paisano, antes de la Revolución de Mayo, nosotros los comerciantes porteños estábamos obligados por los españoles a comerciar exclusivamente con ellos; es decir, que al único país al que le podíamos comprar y vender mercadería era a España. Esto claro, porque éramos precisamente un país dependiente y no un país libre. Esto limitaba bastante las posibilidades comerciales, pues si los españoles no querían comprar nuestra mercadería nosotros nos quedábamos sin vender y sin obtener ganancias.

Justamente, lo que posibilitó la Revolución de Mayo para nosotros los comerciantes, fue la libertad de comercio, es decir, la libertad para elegir con quién comerciar, desde el mismo momento en que se permitió que la ciudad comerciara con quien

quisiera, empezaron a instalarse los comerciantes ingleses, quienes se convirtieron para nosotros en fuente de competencia. La ventaja de ellos era que contaban con dinero, conseguían fácilmente la mercadería y además, no tenían que pagarle impuestos al gobierno como nosotros, los comerciantes criollos. Así nos fuimos arruinando y tuvimos que pensar en nuevas alternativas...

** Texto elaborado a partir de adaptar información presente en: Bertoni, L. A. y L. A. Romero (1995) 4 ¿Qué pasó el 25 de Mayo? (de 1807 a 1816) En Una historia argentina, Ediciones Colihe. Buenos Aires; Bertoni, L. A. y L. A. Romero (1995) 6 Los tiempos de Rivadavia (de 1820 a 1829) En Una historia argentina, Ediciones Colihe. Buenos Aires; Ferreyra, A. (1992) Elite dirigente y vida cotidiana en Córdoba, 1835-1852. Centro de estudios Históricos. Córdoba.*

Texto trabajado en el ejemplo 2

LA GANADERÍA EN EL LITORAL 1845*

A la orilla del río Uruguay, se encuentra la estancia de don Paulino, una gran extensión de tierra sin alambrear, aunque la cantidad de ganado vacuno en ella es considerable.

Él y su familia viven en el casco de la estancia. Una gran galería hace las veces de comedor o de refugio de los peones, cuando el tiempo es inclemente. Allí se encuentran conversando y tomando el mate cocido, don Paulino y uno de sus nietos varones, el mayor. Es un muchachón que recién se está haciendo hombre y que comienza a interesarse por las actividades de la familia, especialmente por las actividades de la estancia y el patriarca aprovecha la oportunidad para dar consejos a su descendencia.

- Mire Eusebio -comienza la conversación don Paulino- la cría de vacas aquí en el Litoral se ve muy favorecida por los pastos tiernos y el agua de los numerosos ríos y riachuelos que surcan la región. Además los ingleses que suben por los ríos Paraná y Uruguay están muy interesados en comprar nuestros cueros y pagan muy bien.

- ¿Cómo fueron haciendo para cuidar las vacas a medida que fue creciendo el rodeo?

- Para fijar los límites de nuestra propiedad se hicieron unos ranchos de adobe de una sola habitación con un aljibe. Los peones encargados debían vigilar y cuidar el ganado, evitando que los vacunos se dispersaran o fueran robados por los intrusos que merodeaban por esos lugares, es lo mismo que hacen ahora. A estos peones se les paga por mes, a los que se necesitan para la yerra o el aparte de terneros se les paga por día.

- El otro día escuché que llevaban los novillos a ese establecimiento llamado “La Cándida”, ¿allí lo venden?

- Así es, Eusebio. “La Cándida” es un establecimiento muy completo en el que se producen varias cosas a partir del ganado. Le explico. “La Cándida” está ubicada a orillas del arroyo “La China” cerca de Concepción del Uruguay. Este saladero obtiene los más variados productos: cueros, carnes saladas, conservas, sebo, grasa, ceniza de huesos, jabones y velas.

- ¿Todos los vacunos pasan por “La Cándida”?

- Ah no... Ahí llevamos los que tenemos menos vacas. Los grandes estancieros que tienen miles y miles de hectáreas tienen su propio saladero, dónde también tienen el matadero y hacen todas las actividades para sacar los productos derivados de los vacunos: Cueros, sebo, jabones, todo lo que le conté. Y también se faenan yegüerizos, chanchos y corderos.

- Tata, ¿sólo los ingleses llegan hasta este lugar, por el río Uruguay para comprar los cueros?

- No, también los franceses. Y por otras compañías de barcos, podemos enviar el tasajo, carne salada, a Brasil y a Cuba. Estos mismos barcos cuando vienen a buscar los productos ganaderos, traen las botas, los ponchos, y otras cosas en muy buenos precios, que nosotros compramos o cambiamos por una parte de los cueros o carne salada. Así nos evitamos el control que impone Buenos Aires para pagar los impuestos del puerto de Buenos Aires. Además le cuento que a veces se transportan en carretas los productos hasta el puerto Grande San Francisco Do Sul de Brasil o el de Montevideo, para venderlos al exterior.

- Mire, Tata, creo yo que... con lo que me contó y lo mucho que usted sabe, podríamos iniciar una nueva empresa. Podríamos tener un saladero propio y vender nuestros productos directamente. No vender al saladero “La Cándida”. La familia se agranda y sería bueno generar más beneficios.

- *Esto sí que me pone orgulloso de usted, con la fuerza de su juventud y mi experiencia, seguiremos adelante.*

- *Piénselo bien Tata, yo me voy a recorrer los puestos y a la noche seguimos conversando.*

Don Paulino le contesta con una sonrisa, y se queda pensativo, haciendo proyectos con las nuevas ideas de su nieto y lo que es mejor, con el ímpetu de su lozanía.

* Texto elaborado a partir de adaptar información presente en: Paura, V. (2003) *De las guerras civiles a la consolidación del Estado nacional argentino (1820-1880)*. Edit. Longseller. Bs. As.; Fradkin, R. y Garavaglia, J. C. (eds) (2005) *En busca de un tiempo perdido. La economía de Buenos Aires en el país de la abundancia, 1750-1865*. Prometeo libros. Bs. AS.



ÁREAS TEMÁTICAS

II. La lectura y la escritura en la universidad

Iniciación a los textos académicos: la comprensión más allá de la oración. El ingreso a *Letras y a Filosofía*

Andrea Bocco, Jorge Guglielmelli y Guadalupe Reinoso

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

En el marco de discusión sobre el ingreso a la universidad y la permanencia en los primeros años, muchos de los diagnósticos que se realizan sobre la problemática tienden, aunque no siempre de manera consciente, a patologizar a los futuros ingresantes aduciendo déficits que explicarían las dificultades que presentan a la hora de comprender textos académicos. Estos abordajes muestran un enfoque del problema desde una arista muy reducida de análisis. Nuestro propósito será estudiar otras concepciones sobre la comprensión, basadas en investigaciones recientes en psicolingüística, teorías del aprendizaje y teoría del conocimiento, que permitan tener una mirada más amplia y profunda de la problemática, brindándonos herramientas conceptuales a la hora de re-pensar estrategias pedagógicas concretas para fortalecer los procesos de lectura y escritura académicas.

Nuestro punto de partida se asienta en la convicción de que el aprendizaje no depende sólo de las condiciones previas que poseen los futuros ingresantes, sino que en tanto docentes operamos activamente sobre cómo aprenden los contenidos conceptuales específicos y los diversos modos discursivos donde se presentan y desarrollan estos contenidos. Asimismo entendemos que la comprensión del discurso académico está reglada por normas diferentes a las que se dan o ponen en juego en niveles previos de aprendizaje del lenguaje. Para desarrollar estas ideas examinaremos algunas de las discusiones recientes en psicolingüística y en psicología cognitiva ya que distinguir en qué consiste la comprensión, y los mecanismos cognitivos que involucra, conduce a un avance en el diseño de estrategia de enseñanza.

La comprensión y los niveles discursivos diferenciados

Los estudios sobre adquisición del lenguaje desde la psicología cognitiva han estado orientados principalmente al aprendizaje de palabras y la construcción de oraciones por parte de los niños. Karmiloff-Smith (2005) advierte que este tipo de abordaje no logra explicar cómo los niños se incorporan en estadios más avanzados y complejos del uso del lenguaje como, por ejemplo, la participación en un diálogo o la construcción de una narración. El dominio del nivel dialógico y narrativo implica el uso de nuevas habilidades que no se agotan o limitan a la explicación sobre el acceso a un primer vocabulario ni a la construcción de oraciones ya que la producción de este tipo de discursos supone: 1- conocimiento del tiempo, lugar y causalidad de los acontecimientos que se describen; 2- el plano en el que se sitúa la información; 3- la cantidad y naturaleza del conocimiento antecedente compartido por el hablante y el oyente y 4- los recursos cohesivos específicos que proporcionan información adicional sobre la estructura jerárquica de los episodios de la historia y ayudan a describir las relaciones entre personajes y acontecimientos (cf. Karmiloff-Smith, 2005: 264). Desde nuestra lectura, estas discusiones brindan elementos para la reflexión sobre la noción de comprensión que se presupone los alumnos universitarios aplican a la hora de tratar con textos académicos.

En sintonía con esta línea interpretativa Belichón sostiene que la comprensión se presenta a un nivel supra-oracional cuya coherencia “no depende sólo de la forma y el significado de las oraciones que lo componen” (Belichón, 1992: 470). Esta perspectiva permite explicar un fenómeno recurrente en los ingresantes: afirman comprender todas las oraciones que componen un texto sin comprender el sentido del mismo. No obstante cabe aclarar que los grados de comprensión no sólo responden a niveles de adquisición del lenguaje diferenciados o a distintos niveles educativos sino que dependen también de la iniciación en campos disciplinares específicos con características y dinámicas particulares. Es importante hacer esta distinción ya que los problemas de comprensión no sólo se detectan en los egresados recientes del nivel medio sino también en alumnos que ya poseen recorridos universitarios previos pero donde se ha incorporado la lógica de otros campos disciplinares. De ahí que resulte relevante las palabras de Perkins: “[...]la comprensión posee múltiples estratos. No sólo tiene que ver con los datos particulares sino con nuestra actitud respecto de una disciplina o asignatura” (Perkins, 1995: 80). Este enfoque sobre la comprensión supone entonces un posicionamiento respecto a ciertas perspectivas de la enseñanza que busca estimular una que atienda “a cómo los datos y conceptos individuales forman parte de un mosaico más amplio que posee espíritu, un estilo y orden propios. Si la pedagogía de la comprensión significa algo, significa comprender cada pieza en el contexto del todo y concebir el todo como el mosaico de sus piezas” (Pinker, 1995:80). Admitida esta descripción ¿cómo puede enseñarse a comprender?

Para responder a este interrogante debemos advertir que desde este enfoque la comprensión no es concebida como un “estado de posesión” sino de capacitación, esto es, comprender no es sólo poseer y acumular información sino hacer determinadas cosas con ella. Perkins ejemplifica algunas de esas actividades que pueden realizarse al comprender un texto: la explicación de un tema por parte de

los alumnos “en sus propias palabras”; la ejemplificación; la aplicación; la justificación; la comparación y el contraste; la contextualización; la generalización (Perkins, 1955: 82-83). Este punto de vista sobre la comprensión en tanto capacitación o habilidad supone además una perspectiva que la entiende como un proceso abierto y gradual.

De esta manera, podemos afirmar que el nivel del discurso académico requiere una serie de habilidades que no se necesitan en niveles previos de aprendizaje, por ejemplo, el uso de palabras o el significado de oraciones. Desde este enfoque la comprensión es entendida como un proceso inferencial complejo “que, partiendo de un conjunto de oraciones, produce un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas, y en una segunda fase (no necesariamente secundaria a la primera, ni en un plano temporal ni en uno psicológico), elabora una trama de intenciones, a partir de las ideas o proposiciones” (Belichón, 1992: 470). Admitida esta perspectiva se redefine el rol del docente ya que éste debe iniciar a los alumnos en la realización de inferencias complejas para que se dé la comprensión discursiva. Esto es, brindar los elementos necesarios para que los alumnos puedan por sí mismos hacer explícito aquello que no lo es. Es importante mencionar que asumir la comprensión en tanto proceso inferencial permite rechazar el enfoque reduccionista que la liga a un proceso mecánico de traducción: comprender un texto no es hacer corresponder a cada oración una idea o proposición; comprender un discurso no se reduce a comprender el significado de cada oración por separado.

Dimensión pragmática e intencional

Superado el nivel de análisis oracional, deben distinguirse aquellos elementos implícitos que permiten la comprensión de la nueva dimensión lingüística. Un discurso presupone un destinatario y una intencionalidad. No basta con que el destinatario conozca y reconozca el significado lingüístico codificado de un texto; es imprescindible que, a partir del contenido codificado, sea capaz de inferir cuál es el significado que el productor pretende dar y, por tanto, el contenido que quiso transmitir.

El destinatario de un discurso está prefigurado, por un lado, en el tema que aborda y, por otro, en la enciclopedia requerida para su abordaje. La intencionalidad del discurso, en cambio, si bien se manifiesta en las explicaturas incluidas por el productor del discurso como proposiciones del texto, se completa con las implicaturas que logra el destinatario, es decir, es fiduciaria del modo en que el texto es problematizado, en tanto que todo texto no es un producto acabado, sino que es reinterpretado cada vez por un nuevo destinatario cultural e históricamente situado. Esta (re) significación de un discurso, tal como decimos arriba, no se reduce a una hipotética ‘traducción’, sino que requiere de su incorporación a un sistema particular; incorporación que lo pone en tensión con los otros discursos del sistema que lo interpelan, desde nuevas perspectivas.

Un problema inicial es la dificultad del alumno en reconocerse destinatario de discursos teóricos pergeñados para pares de la academia; textos que no lo presuponen, como decíamos arriba: ni por el tema, que al momento de su ingreso a la universidad, puede resultarle ajeno, ni por la enciclopedia que, probablemente, no posea en el nivel requerido por dichos textos. A partir de esta situación asimétrica

es que se suele asignar carencias y no posibilidades.

El trabajo textual en la escuela media está proyectado para la incorporación sistemática de enciclopedia y, en el mejor de los casos, para su reutilización en la resolución de problemas de diseño escolar, remedo de una 'realidad'. Por ello, el discurso en la escuela media es operado en tanto que texto expositivo, esto es, como una descripción de objetos abordados en sus relaciones temporo espaciales y causales. La 'lectura comprensiva', que se le exige al alumno, se reduce a dar cuenta de sus lecturas –reproducción de descripciones- o reconocer objetos por su pertenencia a algún esquema de rasgos. Así, la nueva información que se le brinda, resulta irrelevante por cuanto no interactúa con otra previa, o porque no se posee, o porque no puede establecerse con ella una relación contextual con un sistema teórico. El alumno no puede derivar implicaturas al no partir de supuestos que le permitan decidir a qué contexto incorporar la información: "Intuitivamente, una información es relevante para un individuo cuando, lo conecta con información antecedente que él tiene disponible para producir conclusiones que le importen: es decir, para responder preguntas que tiene en la mente aprovechando sus conocimientos sobre un cierto tema, solucionando una duda, confirmando una sospecha, o corrigiendo una impresión de error. En términos de la teoría de la relevancia, una entrada es relevante para un individuo cuando su proceso en un contexto de supuestos disponibles produce un efecto cognitivo positivo. Un efecto cognitivo positivo es una diferencia que vale la pena para la representación del mundo del individuo, una conclusión verdadera, por ejemplo" (Sperber & Wilson 1995: 3.1-2).

Lo implícito en un texto es diferente a su contenido proposicional, y las implicaturas particularizadas (Grice, 1991) se producen a partir de un contexto determinado. Operar con un texto es operar con lo ostensible en dos niveles diferentes; por un lado, sobre lo señalado directamente, lo que es manifiesto a partir de la posibilidad de su representación mental, por otro, el reconocimiento de que la información ha sido intencionalmente señalada. "Lo que distingue la comunicación ostensiva de otras formas intencionales o no de transmisión de información es que el oyente tiene un especial interés en reconocer la intención informativa del hablante. La comunicación ostensiva crea una presunción de relevancia y cae bajo el principio de relevancia". (Sperber & Wilson: 1993)

Esta intencionalidad, en los textos académicos es reconocible a partir de su contextualización: un texto se reconoce intencional en tanto que es respuesta, que refiere a y dialoga con otros textos del campo discursivo, en el que es situado también intencionalmente por quien lo aborda. Problematicar un texto es contextualizarlo es situarlo a fin de que, al entrar en relación con los otros discursos del sistema elegido, impulse a la producción de inferencias nuevas que completen y actualicen su significado.

Como proceso, la comprensión textual es una competencia que se sustenta en la facultad humana de establecer relaciones lógicas, y se desarrolla por medio de una praxis guiada de operaciones sobre sistemas de textos, puestos en consideración por el docente que propone una relación posible o canónicamente aceptada de estos como punto de partida. Es una mirada que, sin soslayar el aspecto descriptivo sobre los objetos tratados, los sitúa ideológica, epistémica y pragmáticamente.

El discurso docente como co(n)textualizador

Hasta aquí hemos planteado que el discurso académico tiene una especificidad inédita para un estudiante universitario recién ingresado, que lo coloca casi en un lugar de ajenidad; y que la comprensión lectora en la universidad requiere de diversos procesos intelectuales que le permitan al estudiante poder “operar” con un texto y no solamente traducirlo. Desde estas premisas, las actividades que el docente diseñe pueden convertirse en posibilitadoras u obstaculizadoras de la comprensión.

Desde nuestra experiencia en los Cursos de Nivelación de las carreras de Filosofía y Letras (Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC), una instancia propedéutica como esta debe iniciar al ingresante en los modos de leer de la comunidad científica a la que se está introduciendo. Esto implica mucho trabajo con los textos, pero no tanto atendiendo a lo oracional sino reponiendo un contexto de discusión disciplinar que el estudiante no conoce (ni tiene por qué conocer), enseñando a establecer relaciones pertinentes, a desentrañar lo implícito. En definitiva, a percibir la dimensión pragmática del texto.

Al respecto, en nuestras propuestas de trabajo áulico una cuestión central es siempre ubicar el corpus de lectura: ¿a quién leemos?, ¿en qué tradición se inscribe?, ¿cuál es su trayectoria?, ¿qué y/o con quién discute? De este modo, el texto deja de ser un fragmento aislado (aún cuando se trate de un texto completo) que no puede ser deslinealizado. El estudiante se “amiga” con el texto, se le vuelve familiar, sabe quién le habla, qué discute y qué intereses está poniendo en juego. Nos parece un punto de partida insoslayable para que luego el alumno pueda inquirir. De algún modo, es ofrecer el suelo de lectura que el texto exige, pero que nuestros estudiantes no poseen por no dominar aún el campo.

Esta primera contextualización de la lectura –desde nuestra perspectiva- necesita ser provista por el propio docente. En nuestro caso, se lo ofrece en las clases mismas, oralmente, o bien se la proporciona como parte del material impreso a modo de introducción a cada uno de los textos que integran la bibliografía obligatoria.

Otra actividad central propuesta es acercarle claves de lectura para que ese proceso de familiarización con el texto no se desande cuando el “contenido” se vuelve opaco u oscuro para el ingresante. Se trata de acompañar al estudiante en su primer acercamiento a la bibliografía para iniciar un proceso de comprensión. De este modo, en esas claves lo central es llamar la atención sobre algunos aspectos relevantes y la identificación de la intencionalidad. De este modo, se recupera en clase esta primera actividad lectora para continuar trabajando en la comprensión.

Como todo discurso, el académico construye significado sobre una serie de implícitos y supuestos. Así, presupone un diálogo con un receptor que domina el mismo universo. En el caso de un lector novato -como son los estudiantes de los primeros años- muchas veces los implícitos no son advertidos o, si lo son, no puede reponerse ese conocimiento presupuesto. Consideramos que trabajar sobre la detección de los implícitos implica poner en alerta al lector, comenzar a mirar el revés de la trama, reubicarse en un rol de receptor activo y acercarse al enunciatario construido por el texto mismo. Pero, además, es iniciar un camino autónomo en la medida en que se trata de mostrar búsquedas alternativas y diver-

sas para construir el suelo que el texto está exigiendo. Por lo tanto, las actividades que diseñamos van desde un trabajo más del orden de lo descriptivo (detectar los conocimientos e informaciones que el texto da por supuestos en el lector), pasando por orientaciones concretas de dónde hallar las fuentes que trasformen al sobreentendido en “entendido” (1), hasta el análisis del valor de esos implícitos en la construcción del sentido (por ejemplo, de qué modo se relaciona ese supuesto X con la el concepto que el autor propone).

Todas estas actividades apuntan a reponer un contexto de lectura que el estudiante que se inicia en un campo no domina. Junto a esta contextualización también es necesario poner en evidencia la cadena de textos que se traman en el que se está leyendo. El trabajo sobre la intertextualidad se lleva a cabo, de algún modo, en todas las actividades hasta aquí mencionadas. Sin embargo, un punto importante que muchas veces desorienta y confunde al aprendiz es la distinción de las voces enunciatoras dentro del texto; es decir poder distinguir la voz de otro traída por la cita, la glosa, el implícito o la remisión bibliográfica. Organizar el rompecabezas coral para reconocer en el uso de la palabra ajena su valor y sentido (refutar, afirmar, legitimar, describir, abundar, etc).

Finalmente, un último aspecto que nos interesa aportar es el trabajo de escritura vinculado a la lectura. Muchas de nuestras propuestas que persiguen la comprensión se anudan a la producción de un escrito. En este sentido, coincidimos con Paula Carlino (2005) cuando afirma que aprender un contenido en el campo de las ciencias sociales y humanas conlleva aprender a escribir y a leer acerca de él. Por ello, nuestras consignas de lectura siempre incorporar algún tipo de escrito. Los mismos, a su vez, están secuenciados desde una reconstrucción más apegada al texto de base hasta un ensayo que implique reelaboración, inferencias, discusiones; entendiendo siempre que la escritura es la otra pata que sostiene y apunta a una mejor comprensión lectora.

Cierre

Hemos repensado la problemática de la comprensión de un texto desde algunos aportes actuales de la psicolingüística y la psicología cognitiva, los cuales sostienen nuestra propuesta didáctica como docentes de los ingresos a las carreras de Filosofía y Letras. Al respecto, nuestra preocupación primordial se centra en ¿cómo favorecer la comprensión discursiva?

A fin de responder esta pregunta, consideramos los elementos que se ponen en juego en el proceso comprensivo. La relación que se da entre lo explícito y lo implícito en un texto depende de una selección de información realizada por el autor que determina lo que quedará tácito. Esta selección se basa en el “principio de cooperación” formulado por Grice que establece un vínculo cooperativo entre los interlocutores a la hora de comprenderse mutuamente y para ello los discursos deben ser producidos cumpliendo tres normas generales: la relevancia, la economía y la coherencia (Belichón, 1992: 472). Esto es, los discursos deben poseer una estructura interna que les dé coherencia, seleccionando los que consideramos relevantes para los objetivos e intenciones que se pretendan provocar (transmitir información, generar emociones, persuadir, etc.), sin necesidad de explicitar todos los supuestos de los que

partimos puesto que la conversación se produce en el marco de saberes compartidos sobre el mundo.

Sostenemos que nuestra responsabilidad como docentes que inician estudiantes en un campo es reflexionar sobre el valor de repensar la comprensión de textos académicos como una actividad que presupone una serie de habilidades que deben especificarse y enseñarse. Nuestra propuesta a partir de este marco teórico es mostrar la necesidad de trabajar sobre la comprensión de textos académicos como un ámbito novedoso para los ingresantes que requiere un trabajo reflexivo sobre la adquisición de habilidades específicas.

(1) En este sentido, escenificamos diversos caminos para llegar a ello, que van desde la búsqueda en fuentes bibliográficas (enciclopedias, diccionarios, manuales, etc.), la interconsulta entre pares, a la consulta con el docente.

Bibliografía

Belichón, M., Igoa, J., Riviere, A. (1992) Psicología del lenguaje, Madrid: Trotta

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, Bs. As: FCE

Grice, H. P. (1991) Lógica y conversación, en L. M. Valdés Villanueva (Ed.) La búsqueda del significado, Madrid: Tecnos.

Karmiloff-Smith, A. y Karmiloff, K., (2005) Hacia el lenguaje, Madrid: Ediciones Morata

Perkins, D. (1995) La escuela inteligente, Barcelona: Gedisa

Sperber, D. & Wilson, D. (1995). Postface to the second edition of Relevance: Communication and Cognition, Oxford: Blackwell.

Wilson D. & Sperber, D. (1993) Linguistic form and relevance, en Lingua 90: 1-25.

Enseñar a escribir en la universidad: ejes de una propuesta pedagógica

Cruz, Paula Andrea

Universidad Nacional de Salta

Introducción

El ingreso de los alumnos al ámbito de los estudios superiores conlleva una serie de transformaciones: una nueva vida, nuevos compañeros, nuevos intereses y, para el caso que nos ocupa en este trabajo, supone adentrarse en nuevas formas de comunicación escrita circunscriptas a prácticas discursivas regladas que difieren notablemente de las que rigen en el nivel secundario. Paralelamente, quienes nos desempeñamos como docentes de un primer año de la universidad nos encontramos frente a la difícil tarea de orientar la escritura estudiantil hacia la consecución de textos académicos que presentan una dimensión particular si se los compara con aquellos escritos que se solicitan en la escuela secundaria, ya que requieren de mecanismos diferentes de autocontrol de la composición, una diferenciación y caracterización precisa de los géneros discursivos y de las formas de organización textual, una adecuada identificación de los niveles comunicativos y funcionales, entre otras cuestiones.

La labor se torna aún más complicada si a la preocupación por cómo lograr que nuestros estudiantes puedan producir textos conforme a las rigurosas normas que impone la escritura académica, añadimos el problema de cómo hacer para que esa inserción en una nueva cultura discursiva no signifique el establecimiento de procesos de despersonalización, de anulación de la propia voz estudiantil. Fueron estas inquietudes las que dieron lugar a la propuesta pedagógica que hoy presentamos referida al abordaje de la escritura académica en un primer año de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta durante el presente año.

Este programa considera, además, los resultados obtenidos tras la implementación en abril de 2010, de un diagnóstico aplicado a 282 alumnos que ha permitido detectar una serie de dificultades en la producción textual. En efecto, las escrituras estudiantiles exhiben problemas en el nivel textual que ponen de manifiesto el desconocimiento de las tramas y tipologías textuales y la poca importancia concedida a la situación retórica, de ahí la construcción de enunciadores y enunciatarios inadecuados y la falta de una definición precisa del propósito del texto, lo que refleja además el poco énfasis otorgado a la dimensión pragmática de la escritura. Otro aspecto descuidado se relaciona con el nivel de informati-

vidad desplegado en la superficie textual, en la que se percibe la omisión de una información suficiente o genuina desde el punto de vista académico o una disposición poco comprensible para el lector por la falta de jerarquización y organización de las ideas y la consecuente alteración del orden lógico de las frases y los párrafos.

Por otro lado, un análisis micro permite dar cuenta de diferentes dificultades en la construcción de las oraciones y frases en las que se observan alteraciones al orden sintagmático que impiden determinar con claridad de quién se habla y qué se predica de ese sujeto, rupturas oracionales ocasionadas por el uso inadecuado de la puntuación, frases incompletas producto de la omisión de categorías gramaticales, dificultades en el uso de la subordinación debido a la ausencia o empleo incorrecto de nexos o signos gráficos y construcciones sintácticas complejas muy parecidas a las que surgen en situaciones informales de habla con lo cual resulta evidente la falta de diferenciación entre el código oral y escrito. A esto se suman la falta de concordancia gramatical en algunas frases, problemas de correlación verbal y modificaciones del régimen preposicional, falta de variedad y pertinencia en el uso del vocabulario, repeticiones innecesarias de algunos vocablos y transgresiones a la normativa. Sin embargo, entendemos que un abordaje lo suficientemente sólido de la escritura no se puede restringir al análisis de los procedimientos discursivos a los que se recurre durante el proceso de composición escrita sino que resulta esencial entender también cómo esas opciones se conectan con otras variables externas.

En ese sentido, la propuesta pedagógica se nutre además de una investigación exploratoria tendiente a determinar la relación de estas producciones con las representaciones estudiantiles sobre la escritura académica, sus hábitos y su pertenencia sociocultural. De este modo, y partiendo de la idea de que toda representación genera una visión que favorece u obstaculiza el acceso a la cultura académica, se pudo comprobar que los problemas de escritura detectados tienen una fuerte imbricación con las representaciones que los alumnos y las alumnas tienen acerca de lo que significa escribir en el ámbito universitario, visiones que no coinciden con la del cuerpo de profesores y que provocan, en consecuencia, niveles de rendimiento no deseados en la producción escrita, si se consideran los parámetros estipulados al interior de las cátedras. Este desfase podría explicarse en función de unos modos de leer que evidencian fuertes vínculos con las nuevas tecnologías y formas de relación casi nulas con textos de todo tipo, en general, y académicos, en particular; situación que se agrava al advertir que la mayoría de los estudiantes no cuentan con un capital simbólico que les permita un desempeño aceptable a la hora de escribir textos pues provienen de sectores sociales carenciados donde son menores sus posibilidades de contacto con los “códigos elaborados” (Bernstein, 1988) que el nivel universitario exige.

Fundamentos de la propuesta

Tanto la selección de los contenidos como el diseño de las actividades y de las formas de evaluación para la consecución de los objetivos formulados fueron realizados luego de fijar un posicionamiento teórico y metodológico sobre la escritura que se construyó a partir de los aportes del Cognitismo y la perspectiva sociocultural de la escritura.

En este contexto, concedimos suma importancia a las operaciones cognitivas que se activan al momento de la producción escrita, por lo que retomamos los aportes de Van Dijk (1983), Flower y Hayes (1996) y Cassany (1999), entre otros, quienes conciben a la escritura como proceso, en contraposición de enfoques anteriores que la entienden como un producto que requiere solamente de la indagación teórica de las cuestiones vinculadas a la superficie textual. Las investigaciones de estos autores han sido encauzadas en la enseñanza de las distintas fases que requieren del alumno un aprendizaje y una metacognición tales como la planificación del escrito, la confección de borradores, la revisión y la redacción del texto considerando siempre la situación retórica, es decir, a quién va dirigido el texto, qué objetivos guían la producción escrita, qué tipo de opciones lingüísticas se debe efectuar, etc.

Si bien el enfoque cognitivo debe considerarse al andamiar los procesos de escritura de los alumnos, estimamos que éste debe completarse además con los principios de la perspectiva sociocultural de la escritura pues creemos con Cassany (2006) que ésta es una actividad cultural incluida en prácticas sociales más vastas y que pone en funcionamiento una serie de signos mediante los cuales se interpreta y recrea el mundo. Este sistema semiótico muestra cómo somos, visibiliza rasgos de nuestra identidad social y, al mismo tiempo, constituye una práctica condicionada por un contexto comunicativo determinado y por el conjunto de reglas y pautas que fijan las instituciones y las estructuras sociales. (Fairclough y Wodak citados por Van Dijk, 2000). Efectivamente, el lenguaje escrito es un dispositivo para transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992) a partir de una serie de operaciones retóricas que deben subordinarse a los discursos sociales que circulan en un entorno histórico, político y cultural específico.

A través del discurso escrito, como dijimos, los sujetos plasman sus representaciones acerca del mundo y de las cosas. Representaciones que varían no sólo por influencia de las condiciones de producción sino por los ámbitos e instituciones en que circulan, de ahí que es por medio de la “escritura académica” (Carlino, 2005) que los estudiantes deben legitimar su pertenencia a la institución universitaria y su adhesión a los saberes que la misma pone en circulación. Esto supone el conocimiento y uso adecuado de los discursos propios de cada una de las disciplinas que forman parte de la carrera cursada y, a su vez, el dominio de sus temáticas, del léxico específico y de sus principales tipos textuales.

Estas son las razones por las que en nuestra propuesta se adhiere a la idea de que la escritura académica debe ser objeto de enseñanza. La producción de reseñas críticas, ensayos, monografías, ponencias y otros formatos textuales exige una serie de saberes y procedimientos que resulta imprescindible enseñar y esta tarea puede realizarse a partir del convencimiento de que leer y escribir son prácticas que se pueden aprender en comunidad.

Principales ejes de la propuesta

La propuesta se asienta sobre dos ejes que consideramos fundamentales:

- Eje 1: Necesidad de un acercamiento sistemático al universo de los textos y al de la disciplina.
- Eje 2: Desarrollo de prácticas intensas de escritura y reescritura.

La mención no implica un abordaje en ese orden sino que los ejes transversalizan la propuesta y se entrelazan permanentemente. A continuación desarrollamos cada uno de ellos.

Necesidad de un acercamiento sistemático al universo de los textos y al de la disciplina

Leer para escribir es la premisa de este primer eje. Sólo a través de la lectura es posible reconocer las características esenciales del discurso académico. Por eso, se proponen las siguientes actividades:

Actividades para el reconocimiento de los géneros discursivos

La propuesta promueve la puesta en práctica de criterios de clasificación de los textos desde perspectivas que integran lo lingüístico, lo sociocultural y conforme a la función del lenguaje predominante. Sin embargo, se focaliza la atención en el tratamiento de las tipologías textuales basadas en prototipos secuenciales como la de Adam (1992). Así, se propicia el contacto asiduo con textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos a partir de los cuales se espera que el alumno pueda elaborar definiciones precisas, caracterizarlos, reconocer sus elementos y técnicas más usuales y, fundamentalmente, constatar el funcionamiento de la exposición y la argumentación, dos modos de organización esenciales en que se manifiesta el discurso académico. Para el caso de la estructura expositiva, se incluyen acciones tendientes al reconocimiento y caracterización de la secuencia explicativa y mediante el contacto con textos expositivos variados se intenta que el alumno pueda identificar con precisión la estructura de la explicación, los principales procedimientos explicativos, los tipos de explicaciones y los recursos lingüísticos que operan en su manifestación. Por otro lado, el abordaje de la argumentación se sustenta desde la teoría de Perelman y Olbrechts Tyteca (1989) y desde el modelo de Toulmin (2007), posturas teóricas desde la que se intenta una reflexión por parte de los alumnos acerca de la manera en que se verifica el proceso retórico, de los tipos de argumentación y de las estrategias argumentativas que prevalecen en textos de gran circulación en el ámbito universitario.

Actividades de lectura sobre textos de la disciplina

Convencidos de que se requiere un contacto con textos específicos de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, es que hemos realizado una selección textual basada en los aportes de estudiosos de la cultura en Latinoamérica (García Canclini, 1992, 2004; González, 1994; Martín Barbero, 1998, 1999; Orozco, 1991, 1994, 2002; Ortiz, 1998; Reguillo, 1995; Galindo, 2006). Temas como la relación existente entre las mediaciones tecnológicas y la diversidad cultural; el papel que ejercen los medios en las formas de construcción de las identidades latinoamericanas; las zonas massmediáticas de confluencia entre cultura y comunicación, globalización e interculturalidad y mercantilización y cotidianeidad.

dad; los nexos entre los medios y los imaginarios sociales; el fenómeno de la cibercultura y cuestiones referidas a la recepción de los medios y al consumo cultural; se desprenden de las lecturas que deben realizar los alumnos.

Se lee en clase con ellos ofreciendo modelos de lectura que varían según los diferentes propósitos y se generan instancias individuales y grupales de lectura bajo la forma de trabajos prácticos presenciales y domiciliarios. No sólo se espera un conocimiento de los temas que los textos proponen -lo que les permite afianzar los contenidos que se desarrollan en otras asignaturas de primer año como “Sociología”, “Prácticas Críticas” e “Introducción a las Teorías de la Comunicación Social” y fortalecer la competencia enciclopédica tan necesaria para la práctica escrituraria- sino que interesa que el alumno descubra cómo estas temáticas se construyen discursivamente. De ahí que las actividades de lectura diseñadas además de contribuir al afianzamiento de la comprensión lectora, se constituyen en insumos para la escritura de textos coherentes con el nivel de estudios.

Análisis de las dimensiones de los textos

El análisis de los textos en sus diferentes dimensiones se fundamenta en la certeza de que así los alumnos podrán pensar la escritura considerando la situación retórica en la que deberán situar sus textos, los propósitos que guiarán su producción y el tipo de lector al que estarán dirigidos (dimensión pragmática). Además, les permitirá tomar conciencia de que el trabajo de escribir en la universidad supone exponer información pertinente, adecuar el vocabulario a la situación y a la clase textual y entablar relaciones significativas entre las partes que componen el escrito (dimensión semántica).

Las preguntas orientadas al análisis integral de los textos hacen posible una meta-reflexión sobre la propia escritura y la necesidad de revisarla constantemente para verificar en ella una correcta estructuración de las frases y oraciones, la presencia de todos los constituyentes sintácticos y de un orden lógico de los elementos (dimensión sintáctica); una adecuada selección léxica, el respeto por las normas de concordancia y la elección de la persona gramatical, del tiempo y del modo verbal coherentes con la clase textual y con la intención del texto (dimensión morfológica); y finalmente, el respeto por las normas que regulan el uso de la puntuación, la ortografía, la acentuación, las mayúsculas y de otros aspectos normativos (dimensión notacional).

Análisis de los niveles del texto

Otro aspecto esencial de la propuesta tienen que ver con la resolución de preguntas que exploran los diferentes niveles textuales, lo que habilita en los alumnos una mirada inquisidora sobre aquellos aspectos que forman parte de los textos que deberán construir. De este modo, con el abordaje del nivel superestructural pueden advertir que en todo texto se da de manera simultánea un contenido y una forma, es decir, una información que se despliega en la superficie textual conforme a formas globales establecidas y relaciones jerárquicas específicas. El conocimiento de las diferentes superestructuras via-

biliza el desarrollo de la escritura desde ese saber y la adecuación de los fines de la comunicación escrita a formas precisas de organización de la información como artículos de opinión, informes de lectura, ensayos académicos, ponencias, etc. Igualmente, la ejercitación constante ligada a la activación de estrategias macroestructurales no sólo permite arribar a una adecuada interpretación global del discurso sino que autoriza a los alumnos a realizar las elecciones más racionales sobre la forma de organizar el contenido semántico de sus propios textos.

También, leer atendiendo a la coherencia local o el nivel microestructural de los textos constituye una actividad muy productiva para escribir textos formados por oraciones que se enlacen pertinentemente en función de relaciones referenciales y de significación; que se estructuren de manera tal que el lector pueda advertir sin costo alguno si se tratan de explicaciones de otras oraciones, de especificaciones, de ejemplificaciones, etc.; que exterioricen con rigor las relaciones de causa, consecuencia, tiempo, cronología entre las oraciones, etc. Del mismo modo, con la confrontación y análisis de diferentes estilos escriturarios y los registros que en cada caso se emplean, se pretende que los estudiantes puedan orientar su discurso al estilo académico mediante la incorporación de elementos léxicos vinculados con el campo académico y los medios de comunicación. Finalmente, la atención en el nivel retórico de los textos mediante evaluaciones del grado de eficacia de los mismos y de su poder de persuasión, les sirve para encontrar un modo adecuado de articular los elementos de sus textos para convencer al lector.

Actividades enmarcadas en los aportes de las teorías de la Enunciación

En líneas generales, se espera que los alumnos puedan tomar conciencia del carácter dialógico y heteroglósico del lenguaje (Bajtín, 1982) y entender que, desde esa perspectiva, el enunciado constituiría un suceso histórico y la enunciación, su manifestación transitoria (Ducrot, 1984). En este contexto, se propone leer los textos del corpus procurando develar sus efectos de sentidos a partir de la reconstrucción de la situación de enunciación: *quién escribe, a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo*. Ello implica identificar las marcas de la enunciación, es decir las palabras que sirven para nombrar elementos de la situación de enunciación o *deícticos*, las unidades léxicas que expresan la valoración que el sujeto realiza sobre los hechos y los objetos a los que se refiere en el enunciado o *subjetivemas* y las formas de relación que el sujeto de la enunciación establece con los lectores, con sus enunciados y con los mensajes que transmite o *modalizadores*. Esto permite que los alumnos puedan construir, en sus textos, enunciadores y enunciatarios coherentes con la situación retórica.

Desarrollo de prácticas intensas de escritura y reescritura

La concepción de la escritura como un proceso y como una práctica sociocultural tiene su correlato en escenas variadas de escritura incluidas en la propuesta, situaciones de trabajo con la palabra escrita en constante interacción con el docente y con los pares, ámbitos en los que se leen las producciones, se las somete a la discusión grupal y a la reflexión individual y se las fortalece a partir de reescrituras permanentes. Esos eventos contemplan las siguientes actividades:

Escritura de textos de diversos formatos

Las tareas de lectura culminan con consignas de escritura de variados géneros discursivos. Desde textos que apuntan a resumir y comentar lo leído como reseñas, síntesis o informes de lectura hasta textos que obligan al alumno a construir el conocimiento y transformarlo, a fijar un posicionamiento personal argumentado sobre determinados problemas del ámbito comunicacional, como ponencias y ensayos; se promueve una práctica constante de escritura que incluye ejercicios tales como la categorización de información dispersa y la consiguiente textualización de los datos mediante el uso de la paráfrasis; la ampliación de ideas, la profundización de los temas y la búsqueda de ejemplos para incluir en textos manipulados por la cátedra; la reescritura de textos que no respetan las reglas de la coherencia y la cohesión; etc.

Escritura de párrafos y oraciones

Tras el reconocimiento de los distintos tipos de construcción de párrafos y oraciones y del análisis de errores frecuentes de construcción en oraciones y párrafos como silepsis, anacolutos, pleonasmos, anfibologías, etc.; se plantean actividades de completamiento, de ordenamiento de oraciones, de expansión de oraciones y de elaboración de párrafos de diferentes tipos.

Ejercicios gramaticales y referidos a cuestiones normativas y formales de la escritura

La propuesta concede un lugar fundamental a la gramática ya que a la hora de leer y escribir, resulta muy importante poder reflexionar acerca de la importancia que desempeñan los elementos de nuestra lengua en los textos. Éstos proveen pistas valiosas para determinar los sentidos de un texto y, a la vez, se deben tener en cuenta para adecuar los escritos a determinadas intencionalidades. Sin embargo, creemos que el abordaje de la gramática no debe realizarse de manera aislada sino en función de su grado de cooperación en la construcción de los significados que cada género discursivo propone y para que la descripción del aparato formal de la lengua se realice desde una perspectiva funcional del lenguaje y conforme a prácticas sociales específicas. En este sentido, se trazan actividades de reconoci-

miento y sistematización de los principales recursos lingüísticos de los textos; de revisión de categorías gramaticales y tipos de oraciones; entre otras. Además, se insiste en la necesidad de respetar la normativa vigente y las pautas formales de la escritura. Así, se plantean situaciones de contacto directo con libros de gramática y ortografía, diccionarios y manuales de estilo para resolver ejercicios en los que deben emplear correctamente los tiempos verbales en las oraciones; agregar aposiciones, proposiciones, enumeraciones y expresiones aclarativas y otros complementos para expandir oraciones; corregir errores de acentuación y ortografía presentes en texto alterados para esta tarea; analizar la puntuación y el papel que desempeña en un texto; estudiar las formas correctas de citar las fuentes consultadas y de consignar la bibliografía, etc.

Escritura de ensayos académicos

La escritura de ensayos académicos sobre problemáticas del campo de la comunicación constituye una actividad que integra los diferentes saberes alcanzados durante el desarrollo de la propuesta. El proceso de producción de este tipo textual comprende las siguientes etapas:

a) Selección del tema. Se exige que el tema a definir se refiera a alguno de los contenidos correspondientes al eje temático denominado “Cultura y medios desde la mirada latinoamericana” puesto que el alumno ya ha tenido oportunidad de acercarse a él a través de diferentes instancias de lectura y escritura.

b) Fichaje. La elección del tema general se profundiza mediante la lectura de un libro referido a la problemática seleccionada y la posterior elaboración de una ficha de lectura en la que los estudiantes dan cuenta de los datos del libro elegido, los conceptos clave, las ideas más importantes, el planteo central, el tema y los subtemas, algunas preguntas que suscita el texto, el propósito del autor, sus aportes, las referencias a otras teorías /autores/textos, la toma de posición frente a lo leído.

c) Diseño de un proyecto de escritura. En función de lo leído y de sus propias ideas, los alumnos presentan un plan de escritura del ensayo que brinda detalles sobre el tema a desarrollar y su delimitación, la descripción del problema, la hipótesis, los objetivos del ensayo y la metodología a emplear.

d) Escritura de borradores. Una vez aprobado el plan, éste se desarrolla en sucesivos borradores elaborados en clase que se corrigen las veces que sean necesarias atendiendo a las observaciones de los docentes de la cátedra, de sus pares y a la autocorrección de las diferentes dimensiones y niveles del texto. Estas acciones se realizan siguiendo guías que han sido elaboradas por el docente.

e) Presentación de la versión final. El texto resultante de las diferentes instancias de evaluación, co-evaluación y autoevaluación se presenta conforme a pautas de edición referidas al formato, títulos y subtítulos, inclusión de notas y citas y formas de consignar la bibliografía que se dan a conocer previamente.

f) Defensa oral. Los ensayos se socializan mediante la utilización del Power Point como principal soporte expositivo. Mediante esta estrategia se espera que los alumnos puedan expresar su vivencia en relación con el proceso de escritura.

Conclusiones

Frente al panorama desalentador que observamos al inicio de clases en relación con la escritura de los ingresantes a la universidad, decidimos alejarnos de esa visión conformista que atribuye las culpas del fracaso escolar a los alumnos y a la realidad exterior para apostar por una actitud reflexiva sobre nuestras propias prácticas docentes en procura de revertir este escenario que coloca a los alumnos en una situación en desventaja frente a los que más tienen. En ese sentido, con la propuesta –que seguramente presenta sus puntos débiles- intentamos lograr cambios en las representaciones acerca de lo que es la escritura académica, ansiamos que el alumno comprenda que a través de ella pueda certificar su inclusión en el ámbito académico y desde allí validar o cuestionar los saberes que la institución universitaria pone en circulación. En definitiva, intentamos resignificar las prácticas docentes de modo tal que impacten directamente en las formas de relación entre los textos y sus usuarios estudiantes. Las semillas yacen en el suelo, sólo resta esperar con ansiedad y paciencia el verdor de algunos brotes.

Bibliografía

Adam, J.M. (1992) *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.

Bajtín, M. (1982). *El problema de los géneros discursivos*. En *Estética de la creación verbal*. (pp. 248-293). México: Siglo XXI.

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1999). *Procesos cognitivos*. En *Construir la escritura* (pp. 59-77). Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). *Análisis crítico del discurso*. En: Van Dijk, T. (Ed.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción*

multidisciplinaria. (pp.367-404). Barcelona: Gedisa.

Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En Textos en contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Galindo, J. (2006). Cibercultura. Un mundo emergente y una mirada nueva. México: CONACULTA/ Instituto Mexiquense de Cultura.

García Canclini, N. (1992). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Sudamericana.

García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. México: Gedisa.

González, J. (1994). Más (+) Cultura(s) Ensayos sobre realidades plurales. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Martín Barbero, J. (1998). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Bogotá: Ed. Convenio Andrés Bello.

Martín Barbero, J. y Rey, G. (1999). Los ejercicios del ver. Barcelona: Gedisa.

Orozco, G. (1991). Recepción televisiva: Tres aproximaciones y una razón para su estudio. México: Universidad Iberoamericana.

Orozco, G. (1994). Televisión y producción de significados. México: Universidad de Guadalajara.

Orozco, G. (2002). Recepción y mediaciones. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Ortiz, R. (1998). Otro territorio. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). Tratado de la Argumentación. La nueva retórica. Madrid: Editorial Gredos.

Reguillo, R. (1995). En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación. México: ITESO.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Revista Infancia y aprendizaje, Nº 58: 43-64.

Toulmin, S. (2007). Los usos de la argumentación. Barcelona: Ediciones Península.

Van Dijk, T. (1983). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.

Conectores y marcadores discursivos en textos de exámenes de estudiantes universitarios ingresantes

Silvina Douglas

INSIL, Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

La selección de conectores y marcadores discursivos que realizan los estudiantes en sus textos de examen es una manifestación más de competencia en la comunicación de su construcción cognitiva, porque los textos de quienes los seleccionan adecuadamente resultan construcciones argumentativas más sólidas y adquieren mejor comunicabilidad.

Para contrastar esta hipótesis se considerará un corpus integrado por cuarenta y un exámenes correspondientes al primer parcial de los estudiantes de primer año de la asignatura Taller de comprensión y producción textual (1) (año 2010) de la carrera de Letras, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT (Universidad Nacional de Tucumán).

El marco teórico cuenta con las aportaciones de Schneuwly y Rosat (1986), Calsamiglia y Tusón (1999), Douglas (2008), entre otros.

Si bien es cierto que el tema de la conexión es un tema muy estudiado actualmente en diferentes corpus Cortés Rodríguez y Camacho (2005); Sánchez Abchi y Borzone (2007); Schneuwly y Rosat (1986); Briz (2002), entre otros, consideramos que la descripción del corpus que nos ocupa: parciales escritos por estudiantes universitarios ingresantes, arrojará luz sobre una práctica de escritura específica, como los exámenes parciales, propia de la escritura académica de los aprendices, que incide en su construcción cognitiva y constituye un entrenamiento en la comunicación del saber que luego será requerida por sus prácticas profesionales.

Metodología

El primer examen parcial del año 2010, propuesto por la cátedra de Taller de comprensión y producción textual, puso a consideración de los estudiantes un texto de argumentación cotidiana con una temática que fue trabajada desde principio de año, en un eje que titulamos: “Hablemos de droga”.

La elección de coherencia entre los temas en los que los ejercitamos y la temática que se propone como examen nos pareció necesaria, porque reconocemos que las dificultades de comprensión de un texto argumentativo, complejo en su estructura y polifonía, se acrecientan si la temática resulta extraña.

Por eso propusimos como objeto de análisis en sus dimensiones funcional-contextual, semántico-estructural y local la comprensión del texto argumentativo “¿Droga despenalizada?” de Rolando Hanglin, publicado en *La Nación* el martes 2 de junio de 2009 (2).

En esta oportunidad me centraré, sin embargo, en la sistematización de dos preguntas del parcial, una relativa al texto y otra, una pregunta teórica, porque fue en este segmento de escritura donde los estudiantes se expusieron más y construyeron argumentativamente sus respuestas.

Las preguntas del parcial seleccionadas para describir el uso de conectores y marcadores discursivos fueron las siguientes:

1. ¿Cómo se construye el enunciador en su discurso y qué efecto agrega esto a su argumentación?
2. Establezca las diferencias entre la perspectiva retórica y la perspectiva pragmatológica en los estudios sobre argumentación. Relacione estas perspectivas con las posturas comunicativas propuestas por Ricardo Maliandi.

Las respuestas obtenidas de parte de los estudiantes de primer año constituyen el corpus de este estudio.

Metodológicamente se propone un relevamiento de los conectores y marcadores discursivos presentes en los textos de examen, para identificar sus tipos y recurrencia (Ver Anexo). Asimismo, se pondera cuantitativa y cualitativamente los datos, procurando interpretar su función comunicativa desde un punto de vista argumentativo y textual.

Los conectores y marcadores tienen la función de relacionar de forma explícita segmentos textuales. Aunque en la oralidad se explicitan en menores proporciones, en el registro escrito presuponen mayor presencia, por cuanto aseguran una adecuada conexión.

Tal como sugieren Calsamiglia y Tusón (1999: 247), los conectores, sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales. Estos conectores pueden ser de adición; de contraste o contraargumentación; de base causal (causales, consecutivos, condicionales, finales); entre otros.

Los marcadores metatextuales, por su parte, contribuyen a la organización global del texto, porque orientan el desarrollo mismo de la enunciación, por ejemplo los ordenadores, distribuidores, iniciadores, digresivos, continuativos, conclusivos, finalizadores. Asimismo, pueden reconocerse marcadores que introducen operaciones discursivas que indican la posición del enunciador ante su enunciado, como los de expresión de punto de vista, de manifestación de certeza, de reformulación, de tematización, de ejemplificación, entre otros (Calsamiglia y Tusón, 1999: 246).

El propósito es describir conectores y marcadores en su función (Cfr. Tablas en Anexo), para observar cuál es la selección que realizan los estudiantes y qué incidencia tiene en la articulación y comunicabilidad de sus textos.

Resultados

Los conectores constituyen auténticas balizas en un texto y son capaces de articular estructuralmente la progresión de la información y la argumentación, ambos, procesos clave en la producción de un texto como el examen.

Tal como plantean los estudios de Schneuwly y Rosat (1986) hay tres operaciones de textualización que involucran a los conectores: la de “balizamiento”, relativa a los niveles de estructuración de un texto, la de “empaquetamiento” relativa a cómo se subordina o coordina la progresión de la información y la de “ligamiento” que asegura la continuidad material de la actividad lingüística.

Articulando su propuesta con la clasificación de conectores y marcadores que propone Calsamiglia y Tusón (1999) podemos relacionar la operación de “balizamiento” con los marcadores metatextuales de la enunciación (ordenadores, distribuidores, finalizadores, etc.) la de “empaquetamiento” con las relaciones lógico-semánticas que se establecen entre los segmentos textuales, operaciones propias de los conectores (de contraste y contraargumentación y de base causal: consecutivos, finales, condicionales), mientras que el conector aditivo ‘y’ y los temporales ‘luego’, ‘después’ sirven para las operaciones de “ligamiento”.

Es por eso que en el trabajo se los describirá para poder observar tendencias que permitan advertir una diferencia cualitativa entre la selección que hacen los estudiantes menos expertos y aquella que realizan los más expertos.

De los cuarenta y un parciales, once fueron seleccionados como propios de estudiantes más expertos, y treinta como propios de aprendices menos expertos. No obstante, de esos treinta estudiantes, cinco no seleccionaron conectores ni marcadores en sus respuestas, por lo que el grupo de aprendices menos expertos quedó conformado por veinticinco respuestas de examen.

Comparativamente es significativamente mayor la selección de conectores en ambos grupos por sobre la selección de marcadores discursivos (Cf. Tabla 1 y 2 del anexo). De esta manera, en términos de Schneuwly y Rosat (1986), serían mayores las actividades de ‘empaquetamiento’ a partir de relaciones lógico-semánticas que los estudiantes realizan entre segmentos textuales que las de ‘balizamiento’ o selección de marcadores metatextuales que organizan estructural y globalmente el texto. El grupo experto selecciona 100 conectores versus 43 marcadores. El grupo menos experto, por su parte, también selecciona mayor número de conectores (71) que de marcadores (19).

En este sentido, sobre todo la segunda pregunta del parcial (2. Establezca las diferencias entre la perspectiva retórica y la perspectiva pragmatialéctica en los estudios sobre argumentación. Relacione estas perspectivas con las posturas comunicativas propuestas por Ricardo Maliandi), suponía la necesidad de establecer contrastes y relaciones entre las diferentes posturas por lo que se previó que

la presencia de conectores, por lo menos conectores de contraste o contraargumentación, sería imprescindible. No obstante, esta presencia fue fuerte entre los 11 textos de parciales escritos por los estudiantes más expertos, quienes seleccionaron 30 (30%) conectores de contraste o contraargumentación versus los 25 parciales de los estudiantes menos expertos que solo seleccionaron 18 (25%) conectores de tipo contrastivo. Esto se explica porque el segundo grupo, muchas veces, define cada perspectiva de la argumentación (retórica y pragmatialéctica), pero sin relacionarlas y de manera esquemática. Igualmente al evocar la relación de dichas perspectivas con las posturas comunicativas, que desde la filosofía describe Maliandi, se comenten errores como el de Priscilla, quien pese a ser una estudiante que pertenece al grupo de los más expertos, selecciona mal un conector y yerra en la relación lógico semántica que instaura su respuesta, porque no es desde la perspectiva pragmatialéctica, propia de van Eemeren, F., R.Grootendorst y F. Snoeck Henkemans (2006), que Maliandi define sus posturas comunicativas, sino desde la filosofía o en todo caso desde una ética discursiva.

Ej. Priscilla: La perspectiva retórica tiene sus orígenes en el tratado sobre Retórica de Aristóteles [...] etc.

La perspectiva pragmatialéctica, en cambio, focaliza la atención en la razón dialéctica, es decir, en la interacción entre dos partes para resolver un problema. [...] etc.

En relación con esto, Maliandi anuncia tres posturas comunicativas dentro de su Ética convergente [...] Puede advertirse un error en la selección de ese conector (“en relación con esto”), a pesar de que como comentamos la respuesta general de Priscilla, tal como se verá más adelante, constituye una respuesta modelo.

En general, los estudiantes más expertos utilizan una media de 13 conectores y marcadores en la respuesta de dos preguntas relativamente breves, mientras que los estudiantes menos expertos utilizan una media de 4 conectores y marcadores para redactar las mismas respuestas.

En los parciales en los que aparecen menos conectores y marcadores se percibe que los estudiantes volcaron la información de manera esquemática, no la redactaron, consignaron sus saberes en forma de ítems o esquemas en una escritura muy ligada al discurso didáctico en la instancia de explicación, al que los estudiantes menos expertos se apegan.

En este sentido, en los parciales de los aprendices poco expertos la desarticulación de la información inhibe la presencia de conectores. Si consideramos con Schneuwly y Rosat (1986) que las marcas lingüísticas son huellas de las operaciones implicadas en la producción, podemos afirmar que la escasez de conectores y marcadores en los parciales de bajo rendimiento evidencian niveles exiguos de articulación y relaciones cognitivas.

Por el contrario, se advierte una mayor variedad de conectores capaces de construir una argumentación más polémica en los estudiantes más expertos, quienes manifiestan también, mayor orden en su escritura gracias a la jerarquización de ideas, traducida, muchas veces, en la selección de marcadores de ordenación.

A continuación se transcribe una respuesta seleccionada entre el grupo de ingresantes más expertos.

1. El enunciador se construye desde la posición de quien, en el pasado, ha sido consumidor asiduo de drogas, en el contexto del hippismo. Esto le otorga una cierta autoridad para hablar de la materia. **Sin embargo**, aclara que consumir drogas hoy no es igual al consumo en los 60, **porque** antes se consumía como parte de una ideología, de un modo de ver el mundo. Hoy, **en cambio**, es un negocio. Con esto refuerza su postura en contra de las drogas **y, de paso**, se aleja de los que consumen hoy y lucran con ello.

2. La perspectiva retórica tiene sus orígenes en el tratado sobre Retórica de Aristóteles. **Posteriormente** es retomada en 1958 en el Tratado sobre argumentación. Su principal representante es Perelman. Esta perspectiva pone el acento en las estrategias empleadas por un sujeto para tratar, mediante argumentos, que su interlocutor adhiera a su tesis o punto de vista. La perspectiva retórica es persuasiva **y** tiene que ver con la habilidad persuasiva de los enunciadores **y no tanto** con el avance en la resolución de un problema.

La perspectiva pragmatialéctica, **en cambio**, focaliza su atención en la razón dialéctica, **es decir**, en la interacción entre dos partes para resolver un problema.

Para ello, postula las diez reglas de la discusión crítica (Van Eemeren, 2006) que logran la validez de todo proceso argumentativo **y, a su vez**, enuncia una serie de falacias o pseudoargumentos que, violando estas reglas, invalidan la argumentación.

En relación a (errónea selección del marcador) esto, Maliandi anuncia tres posturas comunicativas dentro de su ética convergente.

La primera, es la postura estratégica en la cual el enunciador no conceptualiza a su interlocutor como alguien capaz de presentar un punto de vista válido y diferente al suyo. La argumentación es, **entonces**, persuasiva, retórica y puramente egocéntrica. **Claramente** podemos relacionar esta postura con la perspectiva retórica.

La segunda postura es la comunicativa divergente. En ella ya se advierte una tendencia a la resolución del problema **pero** con el presupuesto de que esto favorecerá al propio punto de vista y no al ajeno. Como ya se observa un avance en la razón dialógica podemos decir que esta postura comienza a acercarse a la perspectiva pragmatialéctica.

*Por último, la última postura, la comunicativa convergente coincide perfectamente con la perspectiva pragmatialéctica **ya que** en ella, el oponente **no** es visto **como** un adversario **sino como** un cooperador **para** resolver un problema y ambos participantes consideran que se gana en el ámbito argumentativo cuando se llega a la razón dialógica.*

Otro contraste interesante es el que se refiere a las operaciones de ‘ligamiento’ ya que los ingresantes menos expertos seleccionan más ese tipo de conexiones aditivas; de hecho, los conectores aditivos suponen un 38% del total de conectores seleccionados por ese grupo, mientras que para los estudiantes más expertos la selección de conectores de adición representa un 35%.

Otro dato destacable es el relativo a los marcadores del Enunciador, como los marcadores de reformulación, de expresión de punto de vista, de manifestación de certeza o de atenuación; que tienen niveles de selección muy bajos en el grupo de ingresantes más expertos y casi nulos en el grupo inexperto. Esto puede englobarlos a todos en un estadio de escritura más ligado a lo reproductivo y menos distante o crítico en relación con los textos de estudio.

Discusión

La relación entre la actividad de escribir y la actividad metalingüística es un tema ampliamente tratado en Milian y Camps (2000); Douglas y López (2008); Padilla y Carlino (2010), entre otros, y en este sentido, consideramos que la reflexión metalingüística que pueda hacerse en torno al uso de los conectores contribuirá a que los estudiantes conceptualicen la escritura de manera más global y menos atendida al “paso a paso”, planificación con la que suelen generar sus textos. Reconocemos que los conectores y marcadores constituyen una instancia formal y local de reflexión metalingüística. Sin embargo, este estudio nos revela su incidencia en los planos de la construcción cognitiva y de la articulación del saber. Tal como sugiere Schneuwly (1992: 56) “es posible concebir esas unidades lingüísticas como herramientas que prefiguran, por su propio funcionamiento, una relación de distanciamiento frente al texto. Requieren y hacen posible lo que Vygotski llama, una actitud voluntaria y consciente hacia el lenguaje”. Conectores y marcadores discursivos en los textos permiten hacer consciente en la escritura actividades que permiten empaquetar y desempaquetar información, actividades de ligamiento y de balizado, porque ordenan estructuralmente el texto. Es indudable que promover la reflexión metalingüística de los universitarios en torno a ellos redundará en la calidad de sus escritos y los hará más conscientes del proceso de redacción de sus textos.

Conclusiones

Como conclusión podemos sintetizar que en el corpus trabajado se advierten dos grupos: uno, de estudiantes más expertos, en el que la selección de conectores y marcadores discursivos cumple su función comunicativa de “balizamiento” y “empaquetamiento” de la información, operaciones traducidas en la posibilidad de articular y sostener una argumentación bien fundamentada; y otro, de estudiantes menos expertos que no seleccionan significativamente marcadores/conectores o que prescinden de ellos, que no logran articular adecuadamente sus textos, basados principalmente en operaciones de “ligamiento” y que pierden, en consecuencia, toda eficacia comunicativa.

Notas

(1) La cátedra de *Taller y comprensión textual* (Letras) está dirigida por la Dra. C. Padilla y los miembros del equipo son la Dra. Ana Ma Ávila, Dra. Silvina Douglas, Prof. Esther Lopez, Prof. Cristian García y auxiliar estudiantil Virginia Hael.

(2) Artículo disponible en: “¿Droga despenalizada?” *La Nación*, martes 2 de junio de 2009, por Rolando Hanglin. http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1134892 - 61k

Bibliografía

Briz, A. (2002). *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid: Sociedad general española de librería.

Calsamiglia, H. y A. Tusón Valls (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cortés Rodríguez, L. y M.M. Camacho Adarve (2005) *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*. Madrid: Arco Libros.

Douglas, S. y E. Lopez (2008) *Metacognición e imagen: dos categorías estratégicamente entrelazadas en clases de taller*, en Padilla, Douglas y Lopez (coordinadoras) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, Tucumán: INSIL, UNT, sub-sede Tucumán de cátedra UNESCO. Publicación electrónica.

Douglas, S. (2008) *Cortesía y argumentación en enunciadores que se disculpan*, en Briz, A., Hidalgo, A., Albelda, M., Contreras, J., Hernández Flores, N. (Eds.) (2008). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Valencia, Ectocolmo: Universidad de Valencia, Programa EDICE.

Milian, M. y A. Camps (2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Sánchez Abchi, V. y A. M. Borzone (2007) Los procesos de textualización: El uso de conectores en el inicio del aprendizaje de la escritura, en Rasal n°1/2-2007.

Padilla, C. y P. Carlino (2010) Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria”, en G.Parodi (editor), Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas, Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Planeta, pp. 153-182.

Schneuwly, B., M. C. Rosat (1986) Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits, en Pratiques 51.pp. 39-53.

Schneuwly, B (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito, en Ciencia, lenguaje y educación n° 16, pp. 49-60.

van Eemeren, F., R.Grootendorst y F. Snoeck Henkemans (2006) Argumentación. Buenos Aires: Biblos.

ANEXO

A continuación, se presenta un relevamiento de los conectores y marcadores presentes en los textos procesados.

Tabla 1: Porcentajes de conectores presentes en los textos del corpus

Conectores	Función	Grupo de estudiantes más expertos (11)		Conectores	Grupo de estudiantes menos expertos (25)	
Y	C.Aditivo	32%	35%	Y	35%	38%
También/Inclusive		3%		También/además	3%	
Sin embargo Pero En cambio Sin embargo Sino No como... sino como En vez de O Por el contrario	C. contraste o contraargumentación	27%	30%	Pero En cambio Sino/	21%	25%
Si bien A pesar de que Aunque	C. concesivo	3%		Aunque	4%	
Porque Por Ya que Por ello	C. causal	13%	35%	Ya que/porque/ por lo que/ por eso	23%	37%
Por lo tanto Por lo cual Entonces Ya que	C. consecutivo	8%		Entonces/Por lo tanto	3%	
Para Para que Para ello	C. final	11%		Para ello/para que	7%	
si	C. condicional	1%		si	4%	
Luego cuando	c. temporal	2%				
Total conectores	C. de adición de contraste y de base causal	100=100%		C. de adición de contraste y de base causal	71=100%	

Tabla n° 2 Porcentajes de marcadores presentes en los textos del corpus

Marcadores	Función	Grupo de estudiantes más expertos (11)		Marcadores	Grupo de estudiantes menos expertos (25)	
<i>Marcadores de la enunciación</i> Marcadores metatextuales: los ordenadores, distribuidores, iniciadores, digresivos, continuativos, conclusivos, finalizadores, etc.						
de paso/ mientras que/ a su vez/ ahora/ mientras que/ya se advierte/ya se observa/ ya no se trata	M. temporal de simultaneidad	9 21%	11 25%	ya	1	5%
Al comienzo/ en un momento dado	De anterioridad	2 4%				
Luego/posteriormente	De posterioridad	2	5%	Luego	1	5%
	M. finalizador			Por último	2	11%
La primera, la segunda, por último. Primeramente/Luego	M. de ordenación	5	11%	Primero/La primera/la segunda	3	16%
Por un lado/ Por otro lado/ por su parte	M. Distribuidores	7	16%		3	16%
	M. de cierre			Y demás (+coloquial)	1	5%
<i>Marcadores del Enunciador</i> expresión de punto de vista, de manifestación de certeza, de reformulación, de tematización, de ejemplificación,						
Es decir	M. de reformulación	6	14%	Es decir	3	16%
Así/ De esta manera/Es así que (rep.)	M. de ejemplificación	4	9%	En este caso/ De esta forma	2	11 %
En relación a (mal usado) En relación a	M. de tematización	2	5%	En relación con/Con respecto a	3	16%

Según mi criterio/ Para mí	M. de expresión de punto de vista	2	5%		
Claramente	M. de manifestación de certeza	2	5%		
En cierta manera/ Podría decirse	M. de atenuación	2	5%		
<i>Total Marcadores</i>		<i>43</i>	<i>100%</i>		<i>19 100%</i>

Las dificultades con la lectura y la escritura en el Trabajo Final de Grado

Hugo Darío Echevarría
Universidad Nacional de Río Cuarto - Universidad Nacional de Villa María

Gloria Judi Vadori
Universidad Nacional de Villa María

Introducción

El TFG (Trabajo Final de Grado) es una instancia sumamente importante en la formación de los estudiantes, sin embargo, también es fuente de dificultades que los llevan, incluso, a abandonar sus estudios. Esta problemática es de alcance mundial y se da tanto en los estudios de posgrado como en los de grado. En relación a los últimos, los autores de este trabajo participamos en varios proyectos de naturaleza exploratoria con entrevistas no estructuradas y, como continuación de ellos desde el año 2010, elaboramos otro proyecto en el que pretendemos la contrastación de algunas de las hipótesis que surgieron de los primeros, como así también la obtención de datos descriptivos relacionados a este tópico (en Echevarría y Vadori, 2010, pueden verse los principales resultados de los proyectos exploratorios).

El modelo teórico general utilizado considera una gran cantidad de variables, agrupadas en factores *relativos al alumno* y factores *institucionales*. Además, se analiza la *interacción entre ambos*. Los primeros incluyen tres dimensiones: la *afectiva*, la *cognitiva* y la *situación personal del estudiante*.

Las variables de la dimensión cognitiva se refieren a las estrategias de estudio, la organización del tiempo, los conocimientos de metodología de la investigación y del tema del trabajo final, las comprensión lectora, las dificultades para escribir, la relación académica del estudiante con su director, con su codirector y otros docentes (Echevarría, 2010 b).

En este trabajo, nos referimos a las variables cognitivas vinculadas a la lectura y la escritura en relación al TFG, consideradas desde la opinión de los propios estudiantes. Así nos preguntamos: ¿perciben ellos dificultades para realizar tareas de lectura y escritura para el TFG?, ¿se correlacionan estas dificultades percibidas con el grado de avance ante el TFG?, ¿qué hace el estudiante si no puede entender lo que lee?, esto último, ¿permite diferenciar entre quienes pueden avanzar y entre quienes tienen serias dificultades en esta instancia académica?

Presentamos algunos datos referidos a la lectura y escritura, teniendo por objetivos específicos conocer qué hicieron los alumnos al no entender la bibliografía, si esto se asocia con su situación ante el

TFG; y si percibieron dificultades en relación con estos dos aspectos.

Hay que notar que podrían percibir dificultades, pero esta percepción podría no tener relación con su situación en el TFG o podría ser inversa. En este último caso significaría que quienes perciben dificultades en mayor grado estarían menos retrasados en el avance del mismo que quienes lo hacen en menor grado. Este resultado también sería interesante, pues indicaría que la falta de conciencia de sus dificultades repercute negativamente en el proceso de elaboración del trabajo final, y también porque esto no afectaría la validez predictiva del instrumento.

La lectura y escritura

Los procesos de lectura y escritura se consideran inherentes al aprendizaje de distintos contenidos, por lo tanto, abordar el aprendizaje nos compromete, directa o indirectamente, a focalizar la lectura y la escritura sea cual fuere el nivel de escolaridad que se está cursando, ya que estos instrumentos semióticos, pueden estar favoreciendo u obstaculizando el proceso de aprender.

El nivel universitario plantea a los estudiantes un desafío constante, al tener que asumir prácticas discursivas diversas que exigen activar nuevos procesos de lectura y escritura, ante las nuevas demandas del conocimiento (Carlino, 2005).

La lectura y la escritura se constituyen en herramientas de aprendizaje, es decir en instrumentos cognitivos en tanto los estudiantes puedan hacer uso de ellos de una manera activa, en las situaciones que se requieran.

Al hablar de lectura estamos haciendo referencia a la comprensión. Se entiende por “tratamiento comprensivo” de un texto, a los procesos que realiza el lector interactuando con la información textual con el objetivo de otorgarle significado. Se involucran en este proceso diversas operaciones cognitivas tales como la percepción, la atención, la memoria, entre otras y procesos inferenciales de mayor o menor complejidad. Al mismo tiempo la lectura exige la generación de representaciones, su integración o modificación, según las conceptualizaciones que del tema se tengan. Los conocimientos previos son decisivos en los procesos de comprensión. Se reconoce la organización de dichos conocimientos previos en esquemas de dos tipos: Los situacionales o guiones y los conceptuales. Con la finalidad de potenciar los procesos de comprensión es necesario adquirir ciertas competencias lectoras, entre ellas, la de distribuir y utilizar los recursos mentales en forma equilibrada para no “producir una sobrecarga cognitiva” (Molinari Maroto, 1996).

Diversos estudios, entre ellos los realizados por Badía acerca de *las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*, ponen en evidencia, indirectamente, la significación creciente de la escritura académica como objeto de estudio y directamente a partir de los resultados, muestran la incidencia que pueden tener ciertas prácticas culturales en el desarrollo de las posibilidades de los estudiantes “de reflexionar sobre el conocimiento, así como de elaborarlo, a partir de la escritura” (Badía, 2000: 70).

Desde un paradigma positivista y mecanicista se sostiene que el significado está exclusivamente

en el texto y el papel del lector se limita a extraer ese significado. Éste, al ser externo al lector, le impone un rol pasivo en términos de interpretación del texto y enfatiza el proceso de decodificación.

En cambio, los estudios provenientes de la psicología cognitiva y de la lingüística textual, entre otros campos de indagación, se han constituido en aportes sustantivos para conceptualizar los procesos de lectura y escritura. Los enfoques cognitivos permiten reconocer y analizar los procesos mentales que se activan en situaciones de comprensión y producción textual.

Desde una enfoque transaccional de la lectura y siguiendo el posicionamiento de Rosenblatt (1988) puede decirse que cada situación de lectura se configura como un evento, en la que las particularidades del texto, del eventual lector, del momento, lugar y tiempo y contexto de lectura, adquieren especial significación. En ese acto lector se constituye y se configura una persona como lectora y es gracias a ese acto que el texto cobra significado. Al mismo tiempo, desde esta perspectiva transaccional, se valora en los eventos de lectura, la incidencia de los aspectos sociales, personales, así como también de factores orgánicos, sentimientos, determinado interés, cierta focalización hacia algunos aspectos más que a otros, o hacia determinados objetivos. El significado no es inherente al texto, ni está determinado por el lector, sino que se da por una transacción entre ambos. Vinculado a esto, también es pertinente mencionar los conceptos de *lectura estética* y *lectura eferente*. En la primera, el lector “permanece absorto en lo que piensa y siente, en lo que vive a través y **durante** acto de lectura”. En la *lectura eferente*, en cambio, “la atención del lector está centrada en lo que se ‘lleva’”, en lo que retiene **después** leer un texto” (Dubois, 1989, negritas en el original).

La escritura, por su parte puede cumplir una función comunicativa, interpersonal o transaccional y también representacional. Es desde la función representativa desde la cual puede reconocerse una función epistémica o heurística. Sin desestimar las diferentes funciones que se reconoce que cumple la escritura, cobra una especial significación en el aprendizaje la función epistémica. Miras (2000) realiza una serie de aportes en relación con la función epistémica de la escritura; plantea la importancia de la escritura reflexiva cuando lo que se pretende en el proceso de escritura no es sólo escribir sino al mismo tiempo aprender acerca de lo que se escribe; y define la función epistémica o heurística sosteniendo que ella se usa como una herramienta para desarrollar el pensamiento y como instrumento de autorregulación intelectual (Miras, 2000). Desde este posicionamiento la escritura cobra un papel fundamental en los procesos de aprendizaje y en los procesos de construcción del conocimiento.

Se reconoce que los primeros aportes que refieren a la función epistémica de la escritura fueron realizados por Vygotsky (2006) desde la perspectiva de la teoría socio- histórica. Las operaciones con signos -incluida la escritura- que tienen un origen social, introducen cambios en las funciones psicológicas básicas y en el desarrollo del individuo; y le permiten evolucionar hacia nuevos procesos, modificando la naturaleza y la estructura de la propia actividad e incidiendo en la constitución subjetiva y en el desarrollo cognitivo.

Metodología

Se recolectaron datos de estudiantes de la UNVM (Universidad Nacional de Villa María) con un instrumento que combina preguntas abiertas y cerradas, implementado por alumnas de la carrera de Psicopedagogía. En algunos casos los sujetos respondieron directamente a ellas, a otros estudiantes les dejaron el cuestionario y luego éstos lo devolvieron contestado y un tercer grupo respondió por Internet.

En total se recolectaron datos de 60 sujetos seleccionados en forma no aleatoria durante el segundo cuatrimestre de 2010, pero en este informe se consideran 42, pues se eliminaron aquellos cuyo año de iniciación del TFG es igual o anterior al 2008. Esta decisión se tomó para analizar los datos de quienes hacía, al menos, dos años que lo iniciaron o debieran haberlo hecho.

Consideramos que el alumno debía haber iniciado el TFG si había aprobado la última materia de la carrera (excepto el TFG) o estaba en condiciones reglamentarias de comenzar. Y que efectivamente lo hizo si habló con algún docente para que lo dirija o leyó algo para el TFG.

El instrumento de recolección de datos recoge una gran cantidad de información, aunque por razones de espacio, nos referiremos sólo a algunos de los ítems que incluye. En primer lugar veremos lo que hicieron los estudiantes cuando no entendían la bibliografía. Se trata de una pregunta con 6 ítems, cada uno de los cuales tenía las siguientes opciones: *Si*, *No*, *No es pertinente*. Esta última se agregó pues algunos de los ítems no eran pertinentes para todos los sujetos. Por ejemplo, al solicitarles que expresen lo que hacían al no entender la bibliografía, la opción *Preguntarle al Codirector*, no tenía sentido si el alumno hacía su TFG sin este tutor. Luego se analizó relación estos ítems y la condición del estudiante en cuanto al TFG, para lo cual se calculó el coeficiente de contingencia.

También se consideran algunas afirmaciones de un total de 32 que incluye un ítem. Para el grado de avance en relación al TFG se diferenció entre quienes lo aprobaron y aquellos que no lo hicieron. Los ítems del instrumento surgieron de entrevistas abiertas realizadas en otros proyectos y se presenta en forma completa en otro trabajo (Echevarría, 2010 a).

Resultados

¿Qué hicieron los estudiantes al no entender la bibliografía?

En relación a los caminos seguidos al no entender la bibliografía, se presentaron dos grupos de ítems, los que tuvieron notoriamente una frecuencia más alta en las respuestas afirmativas que en las negativas y viceversa. Entre los primeros, hallamos *preguntale al director* (Tabla 1), *buscar en Internet materiales más sencillos* (Tabla 4) y *releer muchas veces* (Tabla 5). En todos ellos, las respuestas positivas fueron mayoritarias, mostrando aproximadamente el doble que las respuestas negativas. Para el resto

de los ítems, *No* resultó la respuesta más elegida. Por otro lado, es sugerente que no pocos eligieron la categoría *No es pertinente* y el hecho de que pocos manifestaron preguntarle al codirector podría explicarse por el hecho de que no todos los alumnos contaron con él, no obstante, si eliminamos quienes están en esta situación, no varían demasiado los porcentajes.

Tabla 1. Cantidad de alumnos que al no entender la bibliografía le preguntaron al director

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	12	28.6	32.4	32.4
Sí.	21	50.0	56.8	89.2
No es pertinente	4	9.5	10.8	100.0
Total	37	88.1	100.0	
Casos perdidos	5	11.9		
Total	42	100.0		

Tabla 2. Cantidad de alumnos que al no entender la bibliografía le preguntaron a otros docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	17	40.5	50.0	50.0
Sí.	12	28.6	35.3	85.3
No es pertinente	4	9.5	11.8	97.1
No contesta	1	2.4	2.9	100.0
Total	34	81.0	100.0	
Casos perdidos	8	19.0		
Total	42	100.0		

Tabla 3. Cantidad de alumnos que al no entender la bibliografía le preguntaron al codirector

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	18	42.9	56.3	56.3
Sí.	4	9.5	12.5	68.8
No es pertinente	10	23.8	31.3	100.0
Total	32	76.2	100.0	
Casos perdidos	10	23.8		
Total	42	100.0		

Tabla 4. Cantidad de alumnos que al no entender la bibliografía buscaron en Internet

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	11	26.2	31.4	31.4
Sí.	19	45.2	54.3	85.7
No es pertinente	5	11.9	14.3	100.0
Total	35	83.3	100.0	
Casos perdidos	7	16.7		
Total	42	100.0		

Tabla 5. Cantidad de alumnos que al no entender la bibliografía lo relevaron muchas veces

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	11	26.2	31.4	31.4
Sí.	21	50.0	60.0	91.4
No es pertinente	3	7.1	8.6	100.0
Total	35	83.3	100.0	
Casos perdidos	7	16.7		
Total	42	100.0		

Tabla 6. Cantidad de alumnos que al no entender la bibliografía lo hablaron con compañeros

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	18	42.9	51.4	51.4
Sí.	13	31.0	37.1	88.6
No es pertinente	4	9.5	11.4	100.0
Total	35	83.3	100.0	
Casos perdidos	7	16.7		
Total	42	100.0		

Tabla 7. Cantidad de alumnos que al no entender la bibliografía eligieron otra opción

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	18	42.9	69.2	69.2
Sí.	1	2.4	3.8	73.1
No es pertinente	6	14.3	23.1	96.2
No contesta	1	2.4	3.8	100.0
Total	26	61.9	100.0	
Casos perdidos	16	38.1		
Total	42	100.0		

Relación entre lo que hicieron al no entender la bibliografía y la situación en el TFG

Todo esto nos lleva a preguntarnos si estas opciones se relacionan con la situación del alumno ante el TFG. Para esta finalidad se calcularon los coeficientes de contingencia entre esta variable y cada uno de los ítems de esta pregunta (Tabla 8). Puede verse que la mayor asociación se da con buscar en Internet y Otra. La primera mostró un coeficiente de 0.46 y la segunda de 0.45 y son los dos únicos que podríamos considerar de nivel medio¹ (el programa ofrece además, el nivel a partir del cual resultaría significativo si la muestra fuera aleatoria).

Las Tablas 9 a 15 muestran los datos a partir de los cuales se calcularon los coeficientes de contingencia y analizándolas, sabremos cuales son las celdas que hacen que éstos aumenten. Como es esperable, en general no se observó mucha diferencia entre quienes optaron por *Sí* o por *No* a cada ítem, excepto para los ya señalados. Los alumnos que le preguntaron al director terminaron el TFG en mayor proporción que quienes no lo hicieron (Tabla 9, 61.9% y 41.7% respectivamente), pero sugestivamente, lo opuesto ocurrió con la apelación a Internet (Tabla 12). En efecto, quienes no la usaron, terminaron el TFG en un 81.80%, mientras que quienes lo hicieron lograron esta meta en un 52.60%.

En cuanto a la opción *Otra* (Tabla 15), se observó diferencia entre *No* y *No es pertinente*, que son las cifras que hacen que el coeficiente suba a 0.45, ya que en la fila *Sí*, hay un solo caso. Esto significa que quienes consideraron que *No era pertinente* utilizar otra forma de afrontar el problema al no comprender la bibliografía (o simplemente percibieron que la entendían) no terminaron el TFG en mucha mayor proporción que quienes directamente contestaron que *No*.

Tabla 8. Coeficientes de contingencia entre lo que hacían al no entender la bibliografía y la situación ante el TFG

	Coeficiente	Sig. aproximada	N
Buscar en Internet	0.46	0.01	35
Otra	0.45	0.08	26
Releer muchas veces	0.32	0.13	35
Hablarlo con compañeros	0.31	0.16	35
Preguntarle a otros docentes	0.30	0.34	34
Preguntarle al director	0.25	0.29	37
Preguntarle al codirector	0.19	0.56	32

¹ Hernández Sampieri, et al. (2006) consideran media a una correlación de 0.50 y débil de 0.25. Ellos se refieren al coeficiente de Pearson, y usamos sus apreciaciones pues no hallamos opiniones referidas al coeficiente de contingencia, aunque no hay acuerdo en el modo de interpretar un coeficiente. Por otro lado, el coeficiente de contingencia no llega a 1, lo que no consideramos pues esto no producirá una gran modificación en la interpretación de nuestros resultados.

Tabla 9. Cantidad de alumnos según respuesta al ítem Preguntale al director y la condición ante el TFG.

	Situación en relación al TFG	
	No hizo la defensa oral	Aprobó el TFG
No	7 58.3%	5 41.7%
Sí.	8 38.1%	13 61.9%
No es pertinente	3 75.0%	1 25.0%
Total	18 48.6%	19 51.4%

Tabla 10. Cantidad de alumnos según respuesta al ítem Preguntarle a otros docentes y la condición ante el TFG.

	Situación en relación al TFG	
	No hizo la defensa oral	Aprobó el TFG
No	6 35.3%	11 64.7%
Sí.	6 50.0%	6 50.0%
No es pertinente	3 75.0%	1 25.0%
No contesta	1 100.0%	0 .0%
Total	16 47.1%	18 52.9%

Tabla 11. Cantidad de alumnos según respuesta al ítem Preguntarle al codirector y la condición ante el TFG.

	Situación en relación al TFG	
	No hizo la defensa oral	Aprobó el TFG
No	7	11

	38.9%	61.1%
Sí.	2	2
	50.0%	50.0%
No es pertinente	6	4
	60.0%	40.0%
Total	15	17
	46.9%	53.1%

Tabla 12. Cantidad de alumnos según respuesta al ítem Buscar en Internet y la condición ante el TFG

	Situación en relación al TFG	
	No hizo la defensa oral	Aprobó el TFG
No	2 18.20%	9 81.80%
Sí.	9 47.40%	10 52.60%
No es pertinente	5 100.0%	0 .0%
Total	16 45.7%	19 54.3%

Tabla 13. Cantidad de alumnos según respuesta al ítem Releer muchas veces y la condición ante el TFG

	Situación en relación al TFG	
	No hizo la defensa oral	Aprobó el TFG
No	4 36.4%	7 63.6%
Sí.	9 42.9%	12 57.1%

No es pertinente	3 100.0%	0 .0%
Total	16 45.7%	19 54.3%

Tabla 14. Cantidad de alumnos según respuesta al ítem Hablarlo con compañeros y la condición ante el TFG

	Situación en relación al TFG	
	No hizo la defensa oral	Aprobó el TFG
No	6 33.3%	12 66.7%
Sí.	8 61.5%	5 38.5%
No es pertinente	3 75.0%	1 25.0%
Total	17 48.6%	18 51.4%

Tabla 15. Cantidad de alumnos según respuesta al ítem Otra y la condición ante el TFG

	Situación en relación al TFG	
	No hizo la defensa oral	Aprobó el TFG
No	6 33.30%	12 66.70%
Sí.	0 0.00%	1 100.00%
No es pertinente	5 83.30%	1 16.70%
No contesta	1 100.00%	0 0.00%
Total	12 46.20%	14 53.80%

Las dificultades percibidas en relación a la lectura y la escritura

En el ítem que veremos en este apartado, los estudiantes debían valorar con una escala de 1 a 10 el grado en que esas afirmaciones reflejaban su situación en relación al TFG. A su vez, la Tabla 16 muestra algunos estadísticos sobre ellas. Se aprecia que los alumnos perciben las mayores dificultades en relación con la *escritura*. Los dos ítems referidos a ella tienen claramente las medianas más altas (4 y 3 respectivamente). En enunciado que le sigue se relaciona a un *aspecto motivacional* vinculado a la lectura presentando una mediana de 2. Luego uno que indica que algunos alumnos sintieron que no llegaban a tener una *visión de conjunto* mientras hacían el TFG (muestra 1.5 como mediana). El resto denotan que no percibieron dificultades con los *conocimientos sobre el tema, para organizarse y para conseguir la bibliografía*.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos para algunos ítems referidos a la lectura y escritura

	N Válidos	N Perdidos	Mediana
No sé/sabía como escribir, cómo empezar	41	1	4
Me faltan/ron conocimientos sobre como redactar para realizar el TFG	41	1	3
Durante la realización del TFG no tenía/tengo una visión de conjunto de lo que estaba/estoy haciendo	40	2	1.5
Tengo/Tuve dificultades para conseguir la bibliografía	41	1	1
Tuve dificultades para ponerme a leer la bibliografía	41	1	2
No me puedo/pude organizar con el TFG	41	1	1
Me faltan/ron conocimientos del tema elegido para realizar el TFG	41	1	1
Tengo/tuve dificultades para entender la bibliográfica que debía leer	41	1	1

Dicusión

Sintetizando lo hallado, ente la preguntas acerca de lo que los estudiantes hacían al no entender la bibliografía, las mayores frecuencias se observaron para las opciones *preguntale al director*, *buscar en Internet materiales más sencillos* y *releer muchas veces*.

El hecho de que apelen al director, sugiere que la comprensión, desde la perspectiva de los estudiantes, requiere una “explicación previa”. Este proceso didáctico suele ser frecuente en el nivel secundario de educación, donde la explicación del profesor antecede casi necesariamente a la comprensión. Si bien podría ser necesaria dicha explicación, también se corre el riesgo de que los estudiantes pierdan la posibilidad de interrogar directamente al texto y desarrollar estrategias de comprensión lectora que respondan a las necesidades de un lector activo, situado ante un requerimiento académico específico, de acuerdo con el contexto de lectura en el que se está inmerso y con sus variables personales de interpretación. Por otro lado, las bajas frecuencias en la opción *Otra* puede indicar que, al menos desde lo que los estudiantes pudieron percibir en el momento de responder, contaban con pocas formas de afrontar los problemas de comprensión que se les presentaron.

Además, las únicas que tuvieron alguna asociación con la situación ante el TFG fueron *Buscar en Internet materiales más sencillos* y *Otra* (el resto podríamos considerarla débil). Pero a su vez analizando las tablas notamos que quienes al no entender buscaron en Internet materiales más sencillos, avanzaron en el TFG en menor medida que quienes no lo hicieron.

¿Significa esto que usar Internet es negativo? No necesariamente, pues puede suceder aquellos que apelaron a la red son precisamente los que tenían problemas de comprensión, aunque, de todas maneras, el resultado es sugestivo. Si lo observado aquí se confirma con otras muestras, será interesante hacer nuevas indagaciones para hallar los porqué de estas relaciones.

Otro aspecto que surgió se vincula a las dificultades que los alumnos percibieron para escribir. Este hecho nos plantea interesantes interrogantes: ¿pueden explicar las dificultades para escribir el tiempo excesivo que algunos tardan en realizar el TFG?, ¿qué concepciones tienen de los estudiantes sobre la escritura académica?

Bibliografía citada

Badía, M. (2000) “Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica” en Milian, M. y Camps, A. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens. p.70.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Dubois, M. E. (1989) *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

Echevarría, H. (2010) a. *Un instrumento para indagar la situación de los alumnos universitarios en relación al Trabajo Final de Grado*. En Wester, J.; A. Loyo y A. Celi. (Editoras). *Cultura y desarrollo integral*. Río Cuarto: Ediciones del ICALA.

Echevarría, H. (2010) b. *La recolección de datos en un proyecto sobre las dificultades de los estudiantes universitarios con el Trabajo Final de Grado*. 2do. Encuentro Rioplatense de Psicopedagogía y Educación. Siempre es posible aprender. La psicopedagogía como recurso en la educación y en la salud. Signo Centro Interdisciplinario. Montevideo. Publicación en CD.

Echevarría, H y Vadori, G. (Comp.) (2010). *Los estudiantes de grado y sus actividades de investigación*. Villa María: EDUVIM.

Miras, M. (2000) *"La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe"*. *Infancia y Aprendizaje* Nº 89, p. 65-80.

Molinari Maroto, C. (1996) *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Facultad de Psicología. UBA.

Rosemblatt, L. (1982) *"What facts does this poem teach you? En Language Arts"* Citado por María E. DUBOIS *"Lectura, escritura y formación docente"*. *Lectura y Vida* Año 16 Nº 2 Bs.As. p. 387.

Rosemblatt, L. (1988) *"Writing and reading: The transactional theory"* Technical Repor Nº 416. Urbana: Illinois University. Citado por María E. DUBOIS *"Lectura, escritura y formación docente"* en *Revista Lectura y Vida* Años 16 N º2 Buenos Aires.

Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Vygotsky, L. (2006) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores"*. España: Crítica.

La *cátedra compartida* como espacio de problematización de las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Nuestra experiencia en la UNLa

Elissetche Gladys

Universidad Nacional de Lanús

La reflexión y la problematización sobre las prácticas de lectura y escritura de textos académicos constituyen un aspecto fundamental de la vida universitaria, como así también el diseño de estrategias y técnicas que permiten su estudio. No obstante, de la lectura de textos relacionados con políticas universitarias y de la experiencia docente puede derivarse que este tema -hasta hace unos pocos años- no fuera objeto de estudio ni de preocupación de la universidad tradicional. Probablemente, la falta de atención sobre este tópico responda a dos supuestos básicos: por un lado, aquel que sostiene que las habilidades de lectura, escritura y estudio han sido adquiridas por los estudiantes en la escolaridad de nivel medio, lo que estarían garantizadas por los niveles que deben acreditarse para ingresar a la Universidad; por el otro, la idea según la cual las habilidades de lectura y escritura adquiridas en otros niveles de la escolaridad son análogas y transferibles linealmente al trabajo con textos académicos en la Universidad.

Como correlato evidente de estos supuestos, la universidad tendió a desentenderse de la necesaria *puesta en común* de sus modos singulares de lectura, escritura y estudio. Como indica Paula Carlino:

Esperamos que lean y que entiendan de determinada forma pero no solemos ocuparnos de enseñarles que lo hagan. Leer queda como tarea sólo a cargo de los estudiantes. Su comprensión no resulta orientada por nuestra tarea. La lectura nace huérfana. (Carlino, 2005: 68)

A fin de abordar esta cuestión, desde hace varios años las universidades comenzaron a desplegar distintos dispositivos que ensayan aprehender y problematizar las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Dentro de estos, se destaca una modalidad denominada *Cátedra Compartida*. En la UNLa, consideramos a la *Cátedra Compartida* como una experiencia pedagógica realizada por docentes especializados en algunas disciplinas, preferentemente, correspondiente a primer año de una carrera de grado o del Curso de Ingreso y por un docente especializado en alfabetización académica. Para ello, es necesario un trabajo conjunto entre los docentes del equipo pedagógico, especialmente en lo que

respecta a la construcción del programa, planificación de las clases, intercambio de metodologías, elaboración de evaluaciones parciales y finales, escritas y orales.

En el año 2004, el Equipo Técnico Docente de la Dirección de Educación Media, Especial y Superior de Córdoba, propuso el concepto de *Cátedra Compartida* como una forma de aplicar la interdisciplinariedad en el aula. Con ella los docentes comparten un espacio físico y una estrategia metodológica para el dictado de las asignaturas involucradas.

En la Universidad Nacional de Lanús, estamos convencidos que esta experiencia va más allá del hecho de compartir un espacio físico y una estrategia metodológica. La implementación de la modalidad de *Cátedra Compartida* implica cuestionar los supuestos arriba expuestos, entendiendo que los procesos de aprendizaje enmarcados en los distintos campos disciplinares no sólo requieren la comprensión de los conceptos sino también la adquisición del lenguaje técnico, propio de cada disciplina. Desde este enfoque, sostenemos que la reflexión y problematización de los procesos de lectura, escritura y el uso de las técnicas de estudios de textos académicos deben ser contenidos de enseñanza y aprendizaje incluidos en el currículum de las carreras del Nivel Superior.

En ese marco, la Universidad Nacional de Lanús ha comenzado a integrar a sus currícula la modalidad de trabajo de *Cátedra Compartida* con algunas asignaturas troncales de los primeros años. En la UNLa, durante el primer cuatrimestre de 2007, en la Licenciatura en Economía Empresarial y al interior de la Asignatura “Historia Económica Contemporánea”, se realizó la primera experiencia de *Cátedra Compartida*. Esta decisión institucional, tomada por diferentes actores de la universidad, implicó problematizar los supuestos antes mencionados. Se modificó la currícula de la carrera y se incorporaron los contenidos relacionados con los procesos de lectura, escritura, comprensión de textos y utilización de técnicas de estudio.

La inclusión del docente especialista en alfabetización académica, implica incorporar nuevos criterios respecto de la enseñanza de la disciplina. Por ello, es fundamental que exista un trabajo conjunto entre el “docente a cargo de la asignatura” y el “docente que se integra al trabajo de cátedra compartida”, de este modo se inicia un proceso de trabajo articulado. En este sentido, el Director de la Carrera y el Titular de la materia cumplen un papel central para lograr el encuentro entre estos actores, posibilitando la entrada, en el terreno, del docente “especialista”.

El enfoque de la modalidad de *Cátedra Compartida* considera que el aprendizaje universitario de los distintos campos disciplinares implica no sólo la comprensión de conceptos e ideas sino una apropiación discursiva que es específica. Por lo tanto, esta idea convierte a los procesos de lectura y escritura en un aspecto que debe asumirse desde la enseñanza de cada campo y como contenido del Nivel Superior. Con esta metodología se pretende favorecer la comprensión de los textos y conceptos por parte de los alumnos, facilitándoles, a su vez, la incorporación del lenguaje técnico propio de la disciplina, como así también el estudio de textos académicos. En otras palabras, el propósito es que el alumno logre reposicionarse como estudiante universitario, favoreciendo desde la enseñanza el acceso a los textos académicos y a los lenguajes disciplinares de las áreas de conocimiento específicas de la carrera elegida.

Cualquier asignatura está conformada por los modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir. Estas formas deben ser enseñadas junto con los contenidos de la materia. La

escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente, algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñado por otro. Son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la escritura en el nivel superior, no sólo porque están familiarizados con las convenciones de su propia materia sino porque conocen el contenido que los estudiantes tratan de dominar.

Carlino (2005) dice que hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje. Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender. Sin embargo, hacerse cargo de la escritura de los estudiantes no es cuestión de concepciones ni de voluntades únicamente. Se requieren cambios institucionales que alienten la integración de la enseñanza de la escritura en el dictado de cada una de las materias, que favorezcan la reflexión conjunta entre profesores de las distintas áreas disciplinares y expertos en escritura y aprendizaje, que creen recursos para orientar a los docentes, que promuevan foros de discusión y de presentación de comunicaciones sobre estos temas, que reconozcan el desarrollo profesional que implica comprometerse con la alfabetización académica, y que defiendan la reasignación de los fondos necesarios.

Con respecto a la lectura, promover la autonomía lectora no se logra imponiendo, de entrada, condiciones de lectura independiente ya que al comienzo, incluso en la universidad, la falta de orientación resulta contraproducente para el fin que se quiere lograr, porque desalienta los intentos y no permite que los alumnos se forjen los recursos con los que afrontar las dificultades (Carlino, 2005). El pasaje de la hetero a la autorregulación se irá produciendo en la medida en que los alumnos puedan irse apropiando de los instrumentos para la comprensión lectora que podamos brindarles como docentes. Apuntalar desde afuera el proceso lector de los estudiantes es un modo que deberíamos tener los docentes de andamiar su práctica lectora y de brindarles un modo sobre cómo leer.

Por otro lado, Nogueira (2007) afirma que más allá de que la lectura y la escritura son demandas de la vida profesional de diversas maneras en las múltiples carreras que se pueden seguir, leer no es sólo un modo de aprender; escribir tampoco se reduce a una manera de demostrar lo aprendido. Una y otra práctica constituyen vías de desarrollo intelectual y de integración social; escribir es en sí mismo un proceso de aprendizaje, una vía singular de conocimiento, una estrategia cognitiva particular; implica el contacto del sujeto con convenciones comunicativas de su sociedad.

Es de gran importancia que los docentes del nivel superior asuman la responsabilidad de considerar, entre los contenidos de la materia que dictan, el trabajo de estrategias de lectura y escritura como así también de técnicas de estudio de textos académicos para lograr que los alumnos tengan todas las herramientas necesarias para poder relacionarse con el saber académico.

Salvo excepcionalmente, en ninguna disciplina se reflexiona sobre el proceso mismo de escribir. Tal vez porque se supone que la escritura es un medio de comunicar lo que se sabe y basta con poseer dicho saber para poder hacerlo. Pocas veces se toma conciencia de que escribir no sólo es transmitir ese saber sino sobre todo configurarlo (Klein, 2007).

La escritura, concebida por lo general como medio de registro y transmisión de un conocimiento y no como instrumento que contribuye a conformar conocimiento, se constituye a lo largo de las carreras universitarias en un medio de evaluación. Se evalúa a través de la escritura la capacidad del estudiante

de reproducir un saber pero en pocas ocasiones se le ofrece al estudiante los elementos necesarios para que, a través de la escritura, pueda construirlo.

Las estrategias necesarias para la producción de textos sólo se adquieren a través de una práctica; por tal motivo, consideramos que el taller o la Cátedra Compartida es el espacio privilegiado para realizarla, en tanto está propuesto como un ámbito en que se lee, produce y reflexiona sobre los textos propios y los ajenos.

La implementación del método de Cátedra Compartida pretende favorecer el saber de la lectura, la escritura y las técnicas de estudio. Estas competencias son imprescindibles para poder relacionarse exitosamente con los nuevos saberes académicos. Es decir, se busca que el alumno tenga las herramientas necesarias para poder transitar por el mundo académico de manera autónoma, sin mayores obstáculos.

Bibliografía

Beillerot, J. y otros. (1998) Saber y relación con el saber. Buenos Aires: Paidós Educador, 1

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Edwards, V. (1985) Los sujetos y la construcción social del conocimiento en primaria. México: DIE.

Klein, I. (2007) El taller del escritor universitario. Buenos Aires: Prometeo.

Equipo Técnico Docente de la Dirección de Educación Media, Especial y Superior, "Cátedra Compartida", Córdoba, 2004. (consúltese on line en <http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/demes1080205.pdf>).

Boniscontro, M y Zamudio, A.(2007) Cátedra Compartida; primera experiencia en la Universidad Nacional de Lanús. II Jornada de Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional de San Martín. Septiembre. (inéd.)

Perspectiva docente en la interacción enseñanza-aprendizaje-evaluación

María Luisa Fernández, María Cristina Spínola y Cecilia Schamún

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Universidad Nac. de La Plata.

Introducción

En este trabajo se exponen algunos resultados de un proyecto de investigación enmarcado en el Programa de Incentivos de la secretaría de Ciencias y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata. El proyecto (Piacente & Tittarelli, 2009) del que esta ponencia forma parte, estuvo destinado a examinar los procesos de lectura y escritura, su evaluación y promoción, a lo largo de distintos tramos del trayecto formativo. En este caso se hace referencia a la perspectiva proporcionada por los docentes de diversas carreras universitarias, sobre las producciones de sus alumnos, los factores que las afectan, así como sobre su propia práctica y las sugerencias que ofrecen para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Surge, por una parte, de la consideración de los niveles de rendimiento críticos, tanto en la comprensión como en la producción escrita en distintos niveles educativos, señalados reiteradamente en la literatura especializada del país y del exterior (ONE, 2009; PISA, 2000; UNESCO-LLECE, 2008). Por la otra, del papel que ocupa en una sociedad letrada alcanzar altos niveles de alfabetización (Scribner & Cole, 1999).

Los resultados de investigaciones finalizadas y en curso ponen de relieve las dificultades que se observan en el nivel universitario (Stahl, 1998), más allá de los modelos de desarrollo de las habilidades implicadas que señalan como esperable un perfil eficiente en lectura y escritura (Harp, 2006). Sin duda los factores que intervienen en tales resultados son de naturaleza diversa y multicomponencial, entre los que inciden de manera crítica los procesos de enseñanza (Silvestri, 2001), tal como se desprende del presente estudio. El interés de este tipo de indagación reside en los efectos que aparecen en el aprendizaje a partir de los textos, con la merma consecuente de la progresión en los estudios y del rendimiento académico en general (Carlino, 2005; Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1991).

Objetivos

En general los objetivos perseguidos son:

- Recabar información de los docentes sobre el desempeño de sus alumnos en lectura y escritura y sobre los procedimientos de promoción y evaluación que utilizan.
- Producir información que pueda ser utilizada en futuras estrategias de intervención para optimizar el desempeño académico de los estudiantes.

Metodología

A partir de un diseño transaccional descriptivo, se administró una encuesta precodificada (ver Anexo 1) a un grupo de 36 docentes universitarios, de diferentes carreras (humanísticas y no humanísticas) que prestaron voluntariamente su colaboración. La misma fue especialmente elaborada para recabar información respecto de diferentes aspectos relacionados la lectura y la escritura en la universidad. Para este trabajo se han seleccionado de ella las destinadas a recabar información sobre la perspectiva acerca de: a) características de los alumnos cuando leen; b) escritura y supervisión de los escritos que producen los alumnos; c) cuestionarios que utilizan en las evaluaciones parciales o finales; d) dificultades observadas en las respuestas proporcionadas, e) criterios de evaluación y aspectos evaluados; f) comunicación de los resultados de la evaluación y, g) sugerencias para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La elaboración de los resultados se realizó en base a la categorización de las respuestas y los porcentajes en cada una de las categorías incluidas.

Resultados

Los resultados obtenidos testimonian las dificultades de diversa naturaleza detectadas por los docentes en relación con las variables relativas a los alumnos así como a las prácticas de enseñanza.

1- Características de los alumnos cuando leen. El análisis que efectúan al respecto revela que mayoritariamente consideran los siguientes aspectos: retención parcial e imprecisa de contenidos, falta de jerarquización de los mismos, realización de inferencias erróneas e inadecuación en la integración de la información nueva con los saberes previos.

2- Factores que afectan la comprensión. Al analizar las dificultades en la comprensión lectora, los docentes atribuyen una incidencia que varía en grado de intensidad, según los factores considerados (Tabla 1).

Tabla 1. Factores asociados a la comprensión y producción escrita

Escaso conocimiento previo sobre el tema	84,09 %
Vocabulario limitado	81,81 %
Dificultades para la organización compleja de la información	68,18 %
Lectura no fluida	59,09 %
Falta de motivación e interés	52,18 %
Diferencias culturales	29,54 %

3- Escritura y supervisión de los escritos que producen los alumnos. Las informaciones de los docentes respecto el tipo de trabajos escritos que realizan los alumnos y la supervisión que hacen de los mismos, permiten hacer las siguientes distinciones:

En aquellos que producen habitualmente para registrar y organizar información (apuntes, fichas, redacción de borradores) o para cumplimentar requisitos administrativos (solicitudes, notas, formularios) la supervisión de los docentes no es habitual, excepcionalmente supera el 20% de los casos.

El requerimiento de trabajos escritos por solicitud del profesor (informes, monografías, resúmenes, síntesis) que son supervisados, alcanza a un 45% de los casos. Significativamente menor es la solicitud de elaboración de trabajos que corresponden a ponencias para ser presentadas en congresos o eventos afines y de artículos para ser publicados en revistas especializadas, aún en años superiores.

Particularmente llama la atención que el 43,2% de los docentes entrevistados informa que en un número importante de carreras no se requiere la elaboración de tesinas de licenciatura u otro trabajo final.

4. Cuestionarios que se utilizan en las evaluaciones parciales o finales. Respecto del tipo de evaluaciones parciales y finales que realizan, aproximadamente la mitad de los docentes lo hace a través de cuestionarios abiertos (50%) y en menor proporción de opción múltiple (38,6%). El resto no solicita producciones escritas. En el caso de los primeros, se trata por igual de preguntas dirigidas a obtener información literal e inferencial, extraída de los textos estudiados.

5. Dificultades observadas en las respuestas proporcionadas y en los escritos elaborados. En cuanto a la producción escrita, en las respuestas obtenidas en los cuestionarios abiertos se observan dificultades algo mayores (65,9%) que en los de opción múltiple (61,6%).

Cuando escriben resúmenes, síntesis, mapas conceptuales y otros géneros, a partir de un hipotexto, la elaboración conceptual frecuentemente es incorrecta y, además, suele resultar formalmente inadecuada.

6. Criterios de evaluación y aspectos evaluados que utilizan los docentes. Respecto de los criterios de evaluación, algo más de la mitad de los docentes se ajusta a las normas institucionales (59.1%), en tanto el resto toma en cuenta especificaciones adicionales, tales como otras condiciones de aprobación y recuperación.

Entre los aspectos evaluados, en general los conocimientos conceptuales tienen prioridad (93,2%), y es menor el porcentaje de aquellos que tienen en cuenta, además, las formas de expresión (82,9%).

7. Comunicación de los resultados de la evaluación. Los criterios utilizados para evaluar los exámenes parciales y finales son informados previamente a los alumnos en el 82,92% de los casos.

En la comunicación de los resultados de la evaluación, resulta interesante observar que los docentes encuestados apelan a diferentes modalidades para hacerlo: entregan directamente la calificación obtenida por el alumno con la marcación de errores (30%) o registran la respuesta correcta de manera individual (30%) o grupal (40%).

8. Dificultades detectadas y sugerencias docentes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes consultados reconocen que los resultados obtenidos en el tratamiento de textos académicos no son satisfactorios y señalan limitaciones en relación con:

Los tipos de prácticas de lectura y escritura que se ofrecen desde sus cátedras o desde la institución.

La dificultad para seleccionar textos académicos que sean relevantes en cuanto a la información, pero también adecuados al nivel cognitivo y de conocimientos de los alumnos.

La insuficiencia de la supervisión que realizan durante el trabajo con los textos, en relación con el número de alumnos.

La necesidad de revisión de los objetivos de la evaluación para tomar en consideración no sólo aspectos cognitivos sino también metacognitivos.

La propuesta de formas de evaluación que permitan considerar no sólo el producto sino también el proceso.

En consonancia con lo anterior, la comunicación de los resultados debería ofrecer posibilidades de recuperación de los contenidos desaprobados.

Las estrategias de enseñanza

Los aspectos señalados fueron considerados muy especialmente por ser relevantes respecto de los objetivos propuestos. Las respuestas proporcionadas pusieron en evidencia que los docentes pueden hacer un diagnóstico fundamentado de los problemas, pero ¿están en condiciones de abordarlos?

Con el fin de obtener información más precisa al respecto, se formularon tres preguntas específicas, para ser respondidas de manera abierta (apartados R, S y T de la encuesta, Anexo 1). Las respuestas obtenidas son reveladoras del posicionamiento de los docentes ante esta situación. Se transcriben a continuación y se analizan la información que corresponde a cada una.

Pregunta r: ¿conoce algunas estrategias tendientes a mejorar la comprensión y producción de textos de los alumnos universitarios? Mencione cuáles son.

Con respecto al conocimiento de estrategias, de un total de 36 docentes, respondieron 29. En 14 casos se observó que el concepto de estrategia estaba mal interpretado o se lo consideraba de una

manera muy general aludiendo a propuestas de actividades: “fomentar el análisis crítico, apuntar a la práctica constante, introducir materias pertinentes, acercar a los alumnos estrategias, intentar una mayor formación docente”. Algunos encuestados de las áreas de Ciencias Jurídicas y Sociales, Psicología y Ciencias Económicas propusieron actividades orientadas a desarrollar estrategias de producción de textos orales (debates, juegos de roles, estudios de caso, etc.); no especifican, sin embargo, cuáles son las estrategias a desarrollar en vistas al logro de un efectivo desenvolvimiento oral.

En los casos restantes se hizo referencia a la implementación de actividades de lectura tendientes al reconocimiento de la estructura retórica del texto, a la utilización de resúmenes, síntesis y esquemas conceptuales como recursos de recuperar y jerarquizar la información relevante al leer un texto, al empleo de cuestionarios y guías de lectura, y otras técnicas de estudio dirigido para orientar la comprensión textual. Respecto de la escritura, se sugirió el uso de modelos de diferentes géneros, la reescritura de textos a partir de correcciones y la implementación de talleres de escritura, el monitoreo y los foros de debate por vía electrónica. También aclararon que los resultados no han sido siempre satisfactorios. Por ejemplo, en los resúmenes, síntesis y mapas conceptuales solicitados después de leer un texto, los alumnos tienen problemas en la lectura (retención parcial e imprecisa, falta de jerarquización de las ideas, realización de inferencias equivocadas, integración inadecuada de los datos) y en la escritura (elaboraciones incorrectas y formalmente inadecuadas).

Pregunta s: ¿piensa que es necesario implementar esas u otras estrategias tendientes a mejorar el desempeño en lengua escrita de los alumnos universitarios?

Para referirse a la implementación de las estrategias, 7 docentes no contestaron, 17 respondieron solamente con un “Sí” y los 12 restantes agregaron otras consideraciones. Comentamos algunas de ellas: varios encuestados opinaron que es tarea de la universidad guiar a los alumnos en el desarrollo de las estrategias metacognitivas no ejercitadas en la escolaridad primaria y secundaria: “Creo que la universidad debe tratar de minimizar estas falencias que sufre el alumnado en general, guiarlos para tener una mejor comprensión lectora, organizar y estructurar su espacio de estudio”. De manera explícita, otros señalaron la responsabilidad de la escuela secundaria ante estas falencias y en otro caso se restringió al curso de ingreso a la universidad la pertinencia de esas acciones. También se vinculó la respuesta con el área específica: “Sí, se deben implementar lo más que se pueda porque la comprensión de textos y explicitación de ideas es muy importante en el quehacer de la antropología”, o “Particularmente los médicos son profesionales con graves problemas de escritura”. En el caso de la lectura literaria, se planteó la necesidad de ejercitar la lectura de modelos que orienten en la recuperación de lo connotativo y la importancia de realizar ejercicios de confrontación de argumentos y contra argumentos para fundamentar los textos polémicos.

Otros docentes señalaron algunas dificultades operativas: “Sería interesante pero los alumnos tienen una carga horaria importante y eso es un problema. Las dificultades que se observan se relacionan con la falta de lecturas. Creo que sería muy importante para alumnos avanzados o graduados”. Finalmente, un profesor de Ciencias Exactas considera importante capacitar a los docentes en la imple-

mentación de estrategias orientadas a tal fin: “Sería necesario capacitar también a los docentes en estos aspectos para implementar dichas estrategias”.

Pregunta t: agregue cualquier comentario que considere pertinente sobre la comprensión y producción escrita de sus alumnos.

En cuanto al agregado de comentarios pertinentes, 15 docentes no contestaron. En este grupo se encuentra algunos profesores del área de Matemáticas encuestados que argumentan que, por las características de su materia, sus alumnos no se ven obligados a comprender ni a producir textos. Los 21 profesores que contestaron esta pregunta aludieron a la mayor capacitación de los egresados de colegios dependientes de la universidad, a las fallas de la formación preuniversitaria (“Muchos ingresan sin haber leído **nunca** un libro ni conocer los más elementales conocimientos de física, historia, literatura o ciencia”), al pesimismo sobre las posibilidades de recuperación de esos alumnos (“Presentan ciertos problemas de adaptación a los textos académicos universitarios y en la producción escrita por múltiples factores que el sistema de educación superior difícilmente pueda solucionar”), a problemas semánticos específicos (“El vocabulario es reducido pero, además, en áreas del conocimiento como la antropología, la exactitud en el uso específico de ciertos términos es importante para la interpretación del mensaje. Muchas palabras forman parte del lenguaje cotidiano y deben adquirir un significado específico en el marco de una teoría”). En este sentido, un docente de Ciencias Exactas considera que un factor determinante del fracaso de los estudiantes es su dificultad para incorporar terminología específica, probablemente por no recurrir a los libros de texto al prepararse para las distintas instancias de evaluación. Por otra parte, un docente del área de Psicología insiste en que el fracaso en los exámenes es consecuencia de las dificultades en la comprensión de lo leído como preparación para el examen, e incluso del bajo nivel de comprensión de las consignas de trabajo. En el plano de la interpretación global del texto, se señala también la dificultad de asociar e integrar los nuevos conocimientos con los saberes previos.

Los docentes encuestados se refirieron también a la incorporación de los textos electrónicos. La afirmación de una docente de Letras: “No considero válida y por lo tanto no acepto para ninguna investigación la información proveniente de internet. La primera razón es evitar la deshonestidad científica del plagio; la segunda por la incertidumbre sobre las fuentes” plantea una cuestión polémica. En este sentido, una profesora de Lenguas Modernas lamenta que “se confía más en lo que se encuentra electrónicamente que en lo que está publicado gráficamente”.

Varios profesores opinaron sobre la conveniencia de incorporar contenidos de comprensión y producción de textos en la formación de los alumnos. Una docente de medicina sostiene que “La carrera de pre-grado, todas las carreras, deberían contar con una materia (por año) semestral o cuatrimestral que desarrolle temas como el conocimiento científico, la comprensión y producción de textos y la elaboración de trabajos escritos (tesinas, monografías, etc.)”. Por su parte, un profesor de Letras se expresa en coincidencia: “Creo que la estrategia más eficiente consistiría en una asignatura que efectivamente trabaje sobre la producción de textos académicos. Además, en las asignaturas en que se exige la producción de textos universitarios, debería trabajarse sobre las demandas y necesidades puntuales de alumnos y docentes, para brindar efectivamente las herramientas que los alumnos necesitan para sortear las exigencias”.

Finalmente algunos entendieron que son los docentes quienes necesitan estar informados: “Sería muy interesante que esta encuesta se extendiera a la mayor parte de los docentes universitarios y se pusiera en conocimiento de todos (vía internet en una página de fácil consulta) los resultados y probables soluciones tendientes a mejorar la formación de los futuros profesionales”. E incluso reconocen la necesidad de asistir a cursos de capacitación: “Ya que es un tema que me preocupa he decidido inscribirme en seminarios referidos a la lectura y escritura de textos académicos, pudiendo de esa manera volcar mis conocimientos en mi práctica docente”.

Conclusiones

De acuerdo con el estudio realizado hasta la fecha, los docentes consultados reconocen que los resultados obtenidos por los alumnos en el tratamiento de textos académicos, así como en la evaluación y promoción de tal actividad no resultan satisfactorios. No obstante, es importante marcar algunas diferencias entre aquellos que se desempeñan en carreras humanísticas y los que provienen de otras áreas científicas.

Entre los primeros, los profesores de Letras, que trabajan con textos literarios señalan la necesidad de alcanzar una lectura que supere lo informativo y pueda dar cuenta de los valores estéticos y las posiciones críticas. De ahí la propuesta de enseñar a argumentar o de orientar sobre las pistas inferenciales que esos textos presentan. Los profesores del área de Lenguas Modernas, por otra parte, insisten en el desarrollo de competencias que permitan lograr una comprensión más efectiva y, al mismo tiempo, mejorar el desempeño global de los alumnos en lengua escrita y oral.

Esta postura se opone claramente a la de los docentes del área de Matemática, que no observan en sus alumnos la necesidad de leer ni de producir textos. Por otra parte, la mayor parte de los docentes de las otras áreas (Ciencias Exactas, Ciencias Económicas, Psicología, Ciencias Jurídicas y Sociales, Informática, Ingeniería) se muestran preocupados principalmente por las dificultades de sus alumnos para comprender y producir textos coherentes y por las consecuencias negativas de dichas dificultades.

Respecto de las dificultades observadas, se señalan como causas, por una parte, algunos problemas inherentes a los mismos alumnos, tales como la carencia de conocimientos previos suficientes –en especial, en los de los primeros niveles- o el ejercicio limitado de prácticas de lectura y escritura, y la falta de compromiso y entusiasmo para aprender. Por la otra, destacan otros problemas atinentes a ellos, en cuanto a la supervisión y promoción de las actividades de lectura y escritura, ocasionada muchas veces por el trabajo con grupos numerosos y heterogéneos de alumnos, o bien por sus limitaciones en cuestiones para los que no se han formado específicamente.

En este aspecto esas limitaciones se evidencian en el alto porcentaje de docentes que no contestaron – o lo hicieron muy brevemente – a las tres preguntas específicas que se han analizado. Puede reconocerse como causa el desconocimiento de temas atinentes a los textos (especialmente a las características específicas de los distintos géneros académicos) y del tratamiento didáctico de los mismos.

Una consideración especial debe hacerse sobre algunas respuestas referidas a la información que

se obtiene a través de Internet. Si bien el tema no fue exhaustivamente indagado, llaman la atención los supuestos acerca de “deshonestidad científica del plagio” o “la incertidumbre sobre las fuentes”. Se trata en estos casos de falta de información acerca de tales fuentes y de la necesidad de citarlas en todo texto académico toda vez que se las utiliza, situación planteada y especificada en las normas de estilo y en las consideraciones éticas a las que se ajustan diferentes disciplinas. En cuanto a “la confianza de la información obtenida” en soporte digital o soporte papel, cabe señalar la necesidad de conocer fuentes fidedignas en ambos casos. Particularmente resulta necesario que los alumnos conozcan las bases de datos de revistas especializadas, las revistas de libre acceso on line y toda otra información específicamente documentada.

Teniendo en cuenta el conjunto de los resultados obtenidos, es posible señalar dos cuestiones. Por un lado la necesidad de una indagación a un número mayor de docentes, y de extenderla a los mismos alumnos respecto del modo en que se perciben como lectores y escritores. Por el otro, corresponde, en principio, formular una propuesta en respuesta a los problemas detectados y a nuestra propia práctica docente, que refiere a la necesidad de cumplimentar dos instancias (Forrest-Presley, & Waller, 1984):

En primer lugar, formar al cuerpo docente en las estrategias de intervención más adecuadas para promover el desempeño en lectura y escritura a través del asesoramiento de especialistas.

En segundo lugar, implementar en las carreras de grado espacios curriculares destinados a la formación específica para promover la interacción textual más adecuada, a cargo de los especialistas en el área.

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1991). Ready to learn: A mandate for the Nation. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Harp, B. (2006). The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation. Norwood, Massachusetts: Christopher Gordon Publisher.

Forrest-Presley, D. L., & Waller, T. G. (1984). Cognition, metacognition and reading. Berlín: Springer-Verlag.

ONE (2009). Operativo Nacional de Evaluación Educativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Piacente, T., & Tittarelli, A. M. (2009). Aprendizaje del lenguaje escrito. Su evaluación y promoción. Revista de Psicología de la U.N.L.P. Segunda Época, V. 10, 199-210.

PISA (2000). La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2000. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Scribner, S., & Cole, M. (1999). The Psychology of Literacy. Cambridge: Harvard University Press.

Silvestri, A. (2001). La adquisición discursivo-cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria. Tesis doctoral (inérita). Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Stahl, S. A. (1998). Four questions about vocabulary knowledge and reading and some answers (pp.73-94). In C. R. Hynd (Ed.), Learning from text across conceptual domains. Mahwah, New Jersey: London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

UNESCO-LLECE (2008): Segundo Estudio Regional. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Disponible on line www.unesco.org.

ANEXO 1



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGIA

EVALUACION DEL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS EN LENGUA ESCRITA SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES A CARGO

Le pedimos su colaboración para completar los datos de una investigación que se lleva a cabo en la Facultad de Psicología, titulada “De la alfabetización emergente a la alfabetización académica. Su evaluación y promoción”. Estamos interesados en este caso en conocer las opiniones de docentes universitarios de grado y posgrado acerca del desempeño de los alumnos en lectura y escritura. Para ello mucho le agradeceríamos conteste a este cuestionario, que tiene que ver con su experiencia en la enseñanza. El mismo es anónimo. Necesitamos, sin embargo, conocer algunos datos que permitan sistematizar la información que solicitamos. Muchas gracias por su amabilidad y colaboración.

CARRERA DE GRADO: (Nombre de la Carrera)

EN QUE AÑO DE LA CARRERA DICTA SUS CLASES:

CARGO DOCENTE: Titular, adjunto, JTP, Ayudante Diplomado (Tachar lo que no corresponde).

CARRERA DE POSGRADO: (Nombre de la Carrera)

1. Marque su identidad en la letra que corresponda. Marque la letra que corresponde
 - a. femenino
 - b. masculino
2. ¿A qué grupo de edad pertenece? Marque la letra que corresponda

- a. 21-30 años
- b. 31-40 años
- c. 41-50 años
- d. 51-60 años
- e. >60 años

3. ¿Cuántos años ha dedicado a la enseñanza universitaria? Marque la letra que corresponda

- a. 0-5 años
- b. 6-10 años
- c. 11-15 años
- d. 16-20 años
- e. >20 años

4. ¿Cuál es su título máximo? Marque la letra que corresponda

- a. Profesor
- b. Licenciado
- c. Especialista
- d. Magíster
- e. Doctor

5. ¿En cuál de los siguientes períodos recibió el título máximo informado? Marque la letra que corresponda

- a. antes de 1970
- b. entre 1970-1979
- c. entre 1980-1989
- d. entre 1990-1999
- e. desde el 2000 hasta el presente

6. ¿Ha tomado algún curso sobre lectura y/o escritura? Marque la letra que corresponda

- a. 0-1
- b. 2-3
- c. 4-5
- d. 6-7
- e. >7

7. ¿En que año de la carrera Ud. enseña? Marque la letra de todos los que correspondan

- a. 1
- b. 2
- c. 3

- d. 4
- e. 5 o más
- f. posgrado

En el caso en el que se desempeñe en mas de una asignatura, especifique la asignatura y al año al que corresponde, para poder conocer a qué grupo de alumnos refieren sus respuestas.

NOTA: Cuando finalice, por favor especifique en este apartado si las respuestas a las preguntas que se han formulado corresponden a la mayoría de los alumnos, aproximadamente a la mitad o a la minoría de ellos. Circule las opciones a, b ó c, según corresponda.

- a. La mayoría de los alumnos.
- b. Aproximadamente a la mitad de los alumnos.
- c. La minoría de los alumnos.

Ahora, por favor, responda a las siguientes preguntas que están dirigidas a conocer su opinión acerca del desempeño de sus alumnos cuando Ud. les toma examen o los evalúa en forma oral o por escrito.

En el cuestionario que aparece a continuación le solicitamos que marque con una X las respuestas que Ud. considera más apropiadas, acerca del rendimiento de los alumnos, de acuerdo a la siguiente escala: “Muy bien”, “Regular”, “No lo hace”.

RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS CUANDO LEEN Y ESTUDIAN	3 Muy bien	2 Regular	1 No lo hace
08. ¿Recuerdan un numero suficiente de ideas?			
09. ¿Recuerdan ideas con precisión?			
10. ¿Seleccionan los aspectos más importantes para recordar?			
11. ¿Infieren información implícita importante?			
12. ¿Pueden sintetizar la información?			

13. ¿Pueden integrar la información nueva con sus conocimientos previos?			
14. ¿Hacen una elaboración apropiada y exposición apropiadas de la información?			

B. En las consignas que proporciona para que la realización de los trabajos escrito que Ud. solicita a sus alumnos ¿Aparece alguna de las siguientes indicaciones? Marque con una X la/s respuesta/s que considera apropiada/s.

INDICACIONES PROPORCIONADAS EN LAS CONSIGNAS	SI	NO
15. Diferenciar ideas principales y secundarias		
16. Jerarquizar la información en el texto.		
17. Asociar informaciones nuevas con conocimientos previos.		
18. Integrar discursivamente ambos conocimientos.		
19. Usar adecuadamente el tipo textual requerido		
20. Otras, explicitarlas		

C. ¿Cuáles son los factores que a su criterio afectan la comprensión lectora de sus alumnos? Puede seleccionar una, varias o todas las respuestas cuando considere que describen la situación que se le plantea. Marque con una X la/s respuesta/s que considera apropiada/s.

FACTORES QUE AFECTAN LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS	SI	NO
21. Escaso conocimientos previos sobre el tema.		
22. Vocabulario limitado.		
23. Falta de motivación o interés.		
24. Diferencias culturales.		
25. Problemas de decodificación (leen sin fluidez, es decir sin velocidad adecuada y sin precisión).		

D. ¿Cuáles son los factores textuales, contextuales o interaccionales que a su criterio afectan el rendimiento de los alumnos. Marque con una X la/s respuesta/s que considera apropiada/s.

FACTORES QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS EN LOS EXÁMENES	SI	NO
26. Dificultades con los textos que presenten información organizada de modo complejo (esto puede suceder con textos especiales, por ejemplo de literatura, de ciencia).		
27. Características inapropiadas del lugar de examen o evaluación (bulliciosas, ruidosas, con luz inapropiada, con lugar inadecuado).		
28. Fatiga por el periodo de espera que media entre la hora de conformación de la mesa de examen y la hora en que le toca rendirlo.		
29. Número de examinados simultáneamente (rendir examen de modo individual o en pequeños grupos).		
30. Características de la relación docente-alumno		
31. Otras, especificar.		

E. En su materia ¿Realiza evaluaciones por escrito a través de cuestionarios? En caso afirmativo marque con una X la respuesta que considera apropiada.

TIPOS DE INFORMACIÓN REQUERIDA	SI	NO
32. Utiliza cuestionarios con preguntas literales (requieren respuestas sobre información presente en el texto)		
33. Utiliza cuestionarios con preguntas inferenciales (requieren respuestas sobre información no presente en el texto)		
34. Utiliza ambos tipos de cuestionarios		

F. ¿Qué formato de cuestionario utiliza? Marque con una X la respuesta que considera apropiada.

FORMATO CUESTIONARIO	SI	NO
35. Utiliza cuestionarios de opción múltiple		
36. Utiliza cuestionarios abiertos		
37. Utiliza ambos tipos de cuestionarios		

G. Cuando utiliza cuestionarios ¿Observa dificultades en la elaboración de las respuestas? ¿En qué casos? Marque con una X la respuesta que considera apropiada.

DIFICULTADES OBSERVADAS	SI	NO
38. Observa mayores dificultades en las respuestas a preguntas literales.		
39. Observa mayores dificultades en las respuestas a preguntas inferenciales.		
40. Observa dificultades semejantes en ambos tipos de preguntas (ítems 38 y 39).		
41. Observa mayores dificultades en los cuestionarios de opción múltiple.		
42. Observa mayores dificultades en las respuestas a los cuestionarios abiertos		
43. Observa dificultades semejantes en ambos tipos de cuestionarios (ítems 41 y 42).		

H. ¿Solicita como parte de la actividad en su materia la producción de escritos tales como los que aparecen mas abajo? Marque con una X la/s respuesta/s que considera apropiada/s.

TIPO DE ESCRITOS	SI	NO
44. Elaboración de informes		
45. Elaboración de resúmenes		
46. Elaboración de síntesis		
47. Elaboración de monografías		
48. Elaboración de un trabajo del tipo de los que se presentan en congresos o eventos afines.		
49. Elaboración de trabajos del tipo de los que se envían para su publicación a revistas especializadas.		

I. ¿Es frecuente que sus alumnos realicen prácticas de escritura como las siguientes, que son supervisadas o corregidas? Marque con una X la/s respuesta/s que considera apropiada/s.

TIPO DE ESCRITOS	SI	NO
50. Tomar apuntes		
51. Hacer fichas		

52. Redactar borradores		
53. Escribir textos administrativos (notas, solicitudes, formularios)		
54. Escribir correos electrónicos (E-mails)		

J. En la/s Carrera/s de Licenciatura en la/s que Ud. es docente ¿Se solicita la elaboración de Tesinas de grado u otro trabajo final como requisito para la graduación? Marque con una X la respuesta que considera apropiada.

TIPO DE TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA	SI	NO
55. Tesina		
56. Otro tipo de trabajo final. Especifique		

K. ¿En su institución se enseña explícitamente en alguna asignatura o en algún espacio curricular, la estructura que deben tener los escritos académicos (informes, monografías, tesinas, tesis, etc.)? Marque con una X la/s respuesta/s que considera apropiada/s.

ESPACIO CURRICULAR DE ENSEÑANZA	SI	NO
57. Existe un espacio formal destinado a ese propósito.		
58. Se enseña en el interior de las cátedras que solicitan ese tipo de trabajo.		

L. ¿Que dificultades observa en la elaboración de trabajos académicos escritos? Marque con una X la/s respuesta/s que considera apropiada/s.

DIFICULTADES EN ASPECTOS RELATIVOS A DIFERENTES TIPOS DE TRABAJOS ESCRITOS	SI	NO
59. Dificultades generales para la redacción		
60. Dificultades para la elaboración de resúmenes (no se omiten aspectos secundarios o no significativos).		
61. Dificultades para la elaboración de síntesis (no se elabora el material a sintetizar de modo adecuado).		
62. Se desconoce la estructura formal de una monografía		
63. Se desconoce la estructura formal de un trabajo a presentarse en Congresos u otros eventos.		

64. Se desconoce la estructura formal de un trabajo a presentarse para su publicación.		
65. Se desconoce la estructura formal de una tesina u otro tipo de trabajo final.		
66. Otros. Especificar.		

M. Si Ud. es profesor de postgrado o ha dirigido tesinas de grado ¿Que dificultades observa en la elaboración de los trabajos escritos (informes, planes de tesis, tesis trabajos finales de especialización)? Marque con una X la/s respuesta/s que considera apropiada/s.

DIFICULTADES OBSERVADAS	SI	NO
67. Delimitación del tema		
68. Marco teórico y antecedentes		
69. Metodología		
70. Resultados		
71. Conclusiones		
72. Referencias bibliográficas		

N. Si realiza evaluaciones por escrito ¿Qué aspectos evalúa? Marque con una X la/s respuesta/s que considera apropiada/s.

ASPECTOS EVALUADOS	SI	NO
73. Los conocimientos conceptuales (adecuación de los contenidos, pertinencia de la respuesta).		
74. Adecuación de los contenidos y la forma de expresarlos (propiedad con la que se expresa, ortografía, puntuación y sintaxis, etc.).		
75. Adecuación de las citas bibliográficas.		
76. Adecuación de las referencias bibliográficas.		

Ñ. ¿Cuáles son los criterios de evaluación que utiliza? Marque con una X la/s respuesta/s que considera apropiada/s.

CRITERIOS DE EVALUACION	SI	NO
77. Utiliza la norma institucional (por. ej. notas en la escala 1 a 10)		
78. Hace especificaciones adicionales (condiciones de aprobación, condiciones de recuperación, claves de corrección)		

O. ¿Cómo comunica los resultados de la evaluación? Marque con una X la respuesta que considera apropiada

DEVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN	SI	NO
79. La califica sin comentarios y entrega la nota obtenida.		
80. La califica marcando los errores y entrega la nota obtenida.		
81. La califica marcando los errores explicitando la forma correcta en los escritos individuales de los alumnos y entrega la nota obtenida.		
82. La califica marcando los errores explicitando la forma correcta en forma oral e individual		
83. La califica marcando los errores explicitando la forma correcta en forma oral a todo el grupo de alumnos evaluados.		

P. ¿Proporciona información acerca de los criterios de evaluación que utiliza? Marque con una X la respuesta que considera apropiada.

CONOCIMIENTO DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO
84. Los alumnos conocen previamente los criterios de evaluación.		
85. Los alumnos conocen los criterios de evaluación con posterioridad, cuando se devuelven los resultados.		
86. Los alumnos no tienen información acerca de los criterios de evaluación.		

Q. ¿Existe a su criterio diferencia entre el desempeño oral y escrito de sus alumnos? Marque con una X la respuesta que considera apropiada.

DESEMPEÑO EN LENGUA ORAL Y ESCRITA	SI	NO
87. Mejor desempeño oral.		

88. Mejor desempeño por escrito		
89. Sin problemas en ambos		
90. Con problemas en ambos		

R. ¿Conoce algunas estrategias tendientes a mejorar la comprensión y producción de textos de los alumnos universitarios? Mencione cuáles son.

S. ¿Piensa que es necesario implementar esas u otras estrategias tendientes a mejorar el desempeño en lengua escrita de los alumnos universitarios?

T. Agregue cualquier comentario que considere pertinente sobre la comprensión y producción escrita de sus alumnos.

Puede utilizar el reverso u hojas aparte para responder

¡Muchas gracias por su colaboración!

Telma Piacente

Director del Proyecto

Lectura y escritura en el ingreso universitario a carreras científicas y tecnológicas: las perspectivas de un grupo de estudiantes

Leticia Garcia ^{1,2} y Nora Valeiras ²

Institución de procedencia: ¹Becaria del CONICET. ²Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba.

Introducción

Tanto la lectura como la escritura pueden conceptualizarse como herramientas de aprendizaje. La lectura se constituye en un proceso de estructuración de significados a partir de la interacción entre el sujeto que lee, un texto escrito y un contexto (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009). La escritura puede incidir sobre el propio conocimiento a través de dos caminos. Por un lado, exige una coherencia que lleva a establecer más relaciones entre conceptos y entre éstos y el conocimiento previo. Por otro lado, la escritura permite objetivar el pensamiento en un papel, y esta representación externa al sujeto, da lugar a reconsiderar lo ya pensado (Carlino, 2002).

En consideración de estos aspectos y en el contexto de un interés creciente y justificado respecto de las características que adquieren las prácticas de lectura y escritura en el área de la educación universitaria en ciencias y tecnologías (Ellis, 2004; Fernández y Carlino, 2008; Iglesia y De Micheli, 2008a; Iglesia y De Micheli, 2008b; Yore, Hand y Prain, 2002) se estableció como objetivo general de esta investigación la caracterización de las representaciones de los alumnos de estas carreras respecto de la lectura y de la escritura en el nivel universitario y en el ámbito del trabajo científico.

En función de lo expuesto se presentan aquí aspectos que corresponden a la fase exploratoria de nuestra investigación, centrada en la aproximación al tema de la lectura y la escritura en el ingreso a las carreras de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba, desde la mirada de los propios alumnos. En síntesis, se intenta dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué características tienen la lectura y la escritura en el marco del ingreso a esta Facultad? ¿Qué funcionalidad atribuyen los alumnos a las prácticas de lectura y escritura en el contexto universitario?

¿Cuáles son las ideas centrales que poseen estos alumnos respecto del rol del lenguaje en el trabajo científico?

En definitiva, se sostiene la idea de que el acceso a las representaciones de los estudiantes sobre la lectura y la escritura y su vinculación con el aprendizaje, constituye un paso esencial para obtener datos relevantes para el mejoramiento de las prácticas docentes y la formación de los estudiantes (Izuzquiza y Fernández, 2007; Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2009).

Metodología

Para permitir el estudio detallado de las representaciones de un grupo de estudiantes se realizaron entrevistas en profundidad. Las respuestas fueron codificadas con la ayuda del programa QDA Miner 3.2.2 (la sigla QDA refiere a la expresión Qualitative Data Analysis), diseñado para el análisis de datos cualitativos. El programa permitió analizar las frecuencias de codificación y comparar los resultados de las entrevistas, con el objetivo central de comprender los significados, perspectivas y definiciones de los informantes y el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan las prácticas de lectura y escritura (Achilli, 2005).

Los alumnos entrevistados se encontraban cursando la asignatura Ambientación Universitaria del ciclo de nivelación y accedieron voluntariamente a la entrevista. Cabe aclarar que la asignatura contiene tres unidades temáticas, la primera centrada en la historia y gobierno de la universidad, la segunda basada en conceptos epistemológicos y la última, que combina la presentación de estrategias de estudio con la resolución de ejercicios con base en la Matemática. Además, se resalta que esta materia constituye el ámbito donde alumnos de las carreras de Ciencias Biológicas, Ciencias Geológicas y las Ingenierías de la Facultad realizan sus primeras producciones escritas en la universidad.

El trabajo se basa en el análisis de 10 entrevistas en total, cinco entrevistas a alumnos de Ingeniería Civil y cinco a estudiantes de las siguientes carreras: Profesorado en Ciencias Biológicas, Geología, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Mecánica Electricista. Respecto de esta cuestión, es importante aclarar que el alumno de Geología y el de Ingeniería Mecánica habían desaprobado el examen de la asignatura en una instancia previa de evaluación que no está asociada al cursado presencial y los otros ocho estudiantes todavía no habían rendido el examen de la asignatura al momento de ser entrevistados. En términos generales, se indagó la importancia que los estudiantes otorgan a la lectura y la escritura como organizadores del pensamiento y las ideas respecto del papel que éstas cumplen en las ciencias experimentales.

Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas teniendo en cuenta las siguientes dimensiones de análisis:

- Lectura y escritura: una comparación entre la secundaria y la universidad.
- Las características del material de estudio de la asignatura.
- Las características de la lectura y la escritura durante el cursado de la asignatura.
- La funcionalidad de la lectura y la escritura en la universidad.
- La funcionalidad de la lectura y la escritura en el trabajo científico.

Lectura y escritura: una comparación entre la secundaria y la universidad

Los alumnos expresaron que los materiales de estudio que se presentan en la asignatura Ambientes Universitarios tienen la misma “complejidad” que los que se utilizan en la secundaria. En palabras de uno de los estudiantes: “No me pareció complejo porque [...] te muestra como está jerarquizado todo”. Sin embargo, los estudiantes remarcaron que la diferencia está en la mayor cantidad de material en el contexto del ingreso universitario: “Sí, la diferencia no es tanto el contenido que tiene, sino la cantidad. [...] yo salí de un colegio técnico y los textos eran complejos para entenderlos”.

Los resultados expresados aquí son congruentes con los resultados a los que arribamos previamente a través de cuestionarios: el primer mes de cursado universitario acerca a los estudiantes a su experiencia en la secundaria y esta cuestión radica, al menos en parte, en la semejanza que los alumnos encuentran entre los materiales de estudio del nivel medio y los del ciclo de nivelación, específicamente en cuanto al nivel de profundidad de los contenidos (García y Valeiras, 2009).

Las características del material de estudio de la asignatura

La mayoría de los estudiantes indicó que no tuvo problemas en la comprensión de los textos de la asignatura: “[Los textos son] bastante claros, porque está bien especificada la información. Por ejemplo, en la parte de la historia de la universidad, ahí está bien ordenada la historia, está bien detallado y después están los artículos, eso también está detallado”.

Los alumnos que expresaron problemas, se refirieron especialmente a las dificultades con segunda unidad temática, considerada una introducción al conocimiento científico y tecnológico: “[en] la segunda [unidad] hay como algunos términos más complicados, sobre todo para el que no tuvo materias como Filosofía o algo de eso, que nos ves tantas palabras raras”. En este caso, las dificultades que surgen en la comprensión, refieren principalmente al léxico, que la alumna menciona como “palabras raras”,

“términos más complicados”.

También en relación con la segunda unidad temática, los dos alumnos que habían desaprobado el examen de la asignatura expresaron que la dificultad reside en la presencia de autores:

Lo que más me quedaba colgado era la parte de la filosofía, uno no piensa de forma tan independiente las cosas o de forma tan específica como se ve que las analizan los diferentes autores.

En la parte de Popper y Kuhn, ahí había unas cosas que habían quedado en el aire y el profesor me ayudó a entenderlas.

Entonces, esta dificultad, que Fernández y Carlino (2008) relevan como notoria en alumnos de Ciencias Humanas y ausente en los relatos referidos a la secundaria y los alumnos de Ciencias Veterinarias, aparecen aquí sólo en los estudiantes que desaprobaban previamente la asignatura.

Las características de la lectura y la escritura durante el cursado de la asignatura

Los alumnos leyeron el material de estudio en diferentes momentos. Una minoría leyó el material antes de empezar las clases y luego relejó durante el cursado. La mayoría de los estudiantes señaló que leyó sólo la primera unidad o que no leyó nada antes de empezar:

La primera unidad, en realidad, apenas empezamos sí la tenía leída. Entonces ya había leído y había hecho como un cuadro para estudiar. La segunda, no la había leído, pero después la fui leyendo y todavía no terminé, me queda una página. Y la tercera la hojeé un poco, porque la mayoría son de mapas conceptuales y todas esas definiciones que ya lo sé y estaba viendo algunas actividades pero no terminé de leerlo.

Lo más llamativo a este nivel, es que los dos alumnos que habían desaprobado el examen en la instancia anterior optaron por leer *durante* la clase. A continuación se presentan fragmentos de las entrevistas a estos estudiantes:

Claro, yo me ponía y me fijaba del resumen mío, estaba todo resaltado, me fijaba si era lo que iba hablando el profesor. Fuera de clase ya no. No, porque como lo voy entendiendo, más vale espero más al día del examen para ponerme a repasar.

Veo más que nada la unidad 2. Cuando la íbamos explicando, la iba leyendo, para ver que más o menos me coincidiera con lo que yo tenía y terminar de afianzar esas ideas que por ahí no estaban muy del todo incorporadas, no estaban bien acentuadas, para ir viéndolas y asimilándolas con lo que yo había leído antes.

En este sentido, es importante resaltar que los alumnos no proponen específicamente una relectura del material, sino que la clase se transforma en un espacio donde la explicación del docente permite corroborar si los resúmenes realizados antes de rendir el examen serán de utilidad para estudiar la asignatura.

Respecto de la escritura, la mayoría de los estudiantes señaló que no escribió todas las respuestas a las actividades presentes en el material de estudio, sino que hizo por escrito sólo algunas de ellas. Los

motivos que conducen a esta situación parecen ser variados:

[...] no me daba el tiempo. Yo dejaba más el tiempo para Matemática y Física.

A algunas [actividades] las voy pasando y no hago caso, pero sé que después me queda incompleto el tema, que me falta. Y al último lo hago y tengo que volver a leer todo.

[...] Por ejemplo cuadros comparativos, cuadros, esos sí, esos sí los tenés que hacer. Eso es lo que no hago yo, porque me cuesta. Pero todo lo que es redactar, sí, lo hago. Lo puedo hacer en escrito o digo, ya sé que digo acá y si me lo preguntan se lo digo.

Y por ahí algunas no las hacía por escrito pero las iba pensando o iba sacando las ideas de lo que te pedía. [En] parte, fiaca de escribir un texto o algunas cosas y [en parte por] mayor interés o afinidad por otras [actividades]. A mi los números me parecen más agradables de agarrar y hacer que un texto.

En función de esto, los alumnos parecen distinguir entre actividades que vale la pena hacer por escrito y otras que no. Los cuadros comparativos y otras herramientas que permiten organizar el pensamiento parecen ser las actividades que deberían realizarse y las que conducen a la reproducción de ideas o al establecimiento de relaciones sencillas entre conceptos, podrían no escribirse, podrían simplemente pensarse.

La funcionalidad de la lectura y la escritura en la universidad

Los alumnos se refirieron exclusivamente a la lectura como un medio para la construcción de significados, como ejemplo de esto, se acude a lo expresado por uno de los alumnos: “La lectura te permite relacionar muchas cosas. Capaz que una persona que lee y una que no, la que lee capaz que relaciona mejor. [...] Te hace pensar mucho”.

A diferencia de la lectura, los alumnos mencionaron diversas funciones para la escritura. Se destacó principalmente que la escritura ayuda a memorizar, favorece las relecturas y permite la toma de apuntes. A continuación se presentan fragmentos de entrevistas en los que se ilustran respectivamente estas cuestiones:

Hacerla por escrito [a la tarea] te ayuda a recordarla más, ya es una forma de estudiar, porque generalmente las preguntas son todas sobre el contenido y si vos lo hacés escrito ya vas recordando más que si lo hacés oral.

Al escribir, una que lo puedo volver a releer. Capaz que si lo pensé, hoy me lo acuerdo y mañana no me lo acuerdo.

[...] tenés que registrar cosas todo el tiempo, apuntes. Lo más importante que sacás de una clase, por eso nadie tiene los mismos apuntes.

La menor cantidad de funciones atribuidas a la lectura en la universidad –en comparación con la

escritura- podrían relacionarse con lo que Vélez (2006) denomina invisibilidad de la lectura, en tanto práctica que se naturaliza una vez superadas ciertas instancias de aprendizaje. En relación con esto y tomando en cuenta la diversidad de funciones adjudicadas a la escritura en la universidad, cabe preguntarse hasta qué punto lo expresado por los alumnos alude a su potencial epistémico, ya que los estudiantes alternan términos como memorizar y fijar con términos como pensar y comprender.

Finalmente, un aspecto interesante a comentar dentro de esta dimensión, es que varios alumnos, resaltan su habilidad para la Matemática en desmedro de sus habilidades para leer y escribir:

Yo creo que si no hubiese tenido facilidad no me hubiese metido en Ingeniería, esa facilidad por la parte numérica. Vi eso y que la escritura es lo que más me cuesta a mí, en particular.

En realidad empiezo eligiendo Ingeniería, no Electrónica, empiezo eligiendo Ingeniería por una cuestión de... Antes de elegir Ingeniería me gustaba Matemática. Mi viejo ingeniero me enseñó a sumar antes que leer. Entonces siempre, yo estaba en primer grado y me tomaba problemas de tercer grado o cuarto, siempre un poquito más.

La funcionalidad de la lectura y la escritura en el trabajo científico

Los alumnos se refirieron generalmente a la importancia de la lectura de publicaciones científicas y aclararon, en su mayoría, que esto permite a los científicos conocer los resultados de otros investigadores. Se expone aquí lo dicho por uno de los alumnos: “Si vos lees te vas a informar de cosas que otros descubrieron y analizaron, y por ahí no vas a analizarlo de vuelta siendo que otros lo hicieron a fondo”.

En cuanto a la escritura lo más destacado fue el hecho de que permite registrar los resultados y conclusiones del trabajo cotidiano en el laboratorio: “La escritura [se utiliza] para dejar plasmados los datos obtenidos, siempre es más fácil tener las cosas escritas, que tenerlas todas en la cabeza”. En menor medida expresaron que permite dar a conocer, a través de publicaciones, los resultados de una investigación: “Escribir para realizar una conclusión, después para exponerlo en una revista científica o lo que sea”.

En síntesis, la utilidad de la escritura dentro del trabajo científico resultó ligada fuertemente al registro de datos en las prácticas cotidianas de laboratorio, en desmedro de la comunicación de esos resultados en el marco de la comunidad científica. Además, esta noción de la escritura, asociada al trabajo cotidiano del científico no parece estar ligada a lo que Sutton (1998) define como un sistema de interpretación que da sentido a la experiencia sino a una forma de asentar o registrar una gran cantidad de información difícil de memorizar.

Conclusiones

Si bien no se pueden establecer diferencias taxativas entre los estudiantes que desaprobaron el examen previamente y los que todavía no habían atravesado por la instancia de evaluación, las dificultades que detectan los primeros y la resolución que toman respecto de leer *durante* la clase, representan puntos sobre los que articular la reflexión en torno a la forma de presentar los contenidos en el material y la forma de estructurar el desarrollo de las clases de la asignatura. En función de esto, es necesario identificar cuáles son los temas más complicados y qué tipos de estrategias se pueden implementar para enseñarlos.

Además, en consideración del lugar periférico que algunos estudiantes atribuyen a la asignatura -en relación con otras asignaturas- resulta interesante reflexionar sobre los motivos que ubican a la materia en este lugar: ¿Son las escasas horas de cursado de la asignatura? ¿Se trata de contenidos que despiertan poco interés en los estudiantes? ¿Qué lugar tendría que ocupar la escritura de textos académicos en el ingreso a estas carreras?

Finalmente, se considera necesaria la búsqueda de acciones docentes que permitan comenzar a trabajar sobre las dificultades de lectura y escritura en torno a textos académicos en este espacio de enseñanza.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué*. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
- Ellis, R. (2004). *University student approaches to learning science through writing*. *International Journal of Science Education*, 26 (15), 1835-1853.
- Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, G. M. E. y Carlino, P. (2008). *Leer y escribir en Ciencias Humanas y Veterinarias: el punto de vista de docentes y alumnos*. En *Memorias del Congreso Mundial de Lectura*. Costa Rica: Asociación Internacional de Lectura.
- García, L. y Valeiras, N. (2009). *Las prácticas de lectura y escritura en la asignatura Ambientación Universitaria (Ciclo de Nivelación - FCEfYN – UNC)*. En *Memorias de las VI Jornadas de Investigación en Educación: Investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo*. Córdoba: FFyH.

Iglesia P. y De Micheli, A. (2008a). *La escritura como recurso para aprender Biología desde la mirada de alumnos ingresantes a la universidad. En Memorias de las VIII Jornadas Nacionales y III Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología* (pp. 395-397). Mar del Plata: ADBiA.

Iglesia P. y De Micheli, A. (2008b). *Lectura y aprendizaje de Biología en el primer año de la universidad. En Memorias de las VIII Jornadas Nacionales y III Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología* (pp. 399-401). Mar del Plata: ADBiA.

Izuzquiza, M. V. y Fernández G. M. E. (2007). *La escritura de textos en la universidad: una responsabilidad compartida. En Memorias de las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa - II Jornadas Regionales - VI Jornadas Institucionales de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.*

Sutton, C. (1998). *New perspectives on language in Science. En Fraser, B. J. y Tobin, K. G. (Ed.). International Handbook of Science Education* (pp. 27-38). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I. y Rosales, P. (2009). *Tareas de escritura en la universidad: el lugar de los aprendizajes disciplinarios y discursivos en el ámbito de las ciencias sociales. En Memorias del X Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura. Lima: APELEC.*

Vélez, G. (2006). *Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje. En Pozo, J. I., del Puy Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín E. y de la Cruz M. (Ed.). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 307-319). Barcelona: Graó.

Yore, L. D., Hand, B. M. y Prain, V. (2002). *Scientists as Writers. Science Education*, 88 (5), 672-692.

Apuntes para pensar las prácticas de lectura y escritura en la universidad

Bárbara Gasalla

Universidad Nacional de Mar del Plata¹⁻²

“Reiteramos con intensidad la ausencia de “las recetas mágicas” en esta tarea de leer y de escribir: entendámoslas como prácticas sociales y culturales que escenifican nuestro lugar en el mundo y en el tiempo en que vivimos. Caminemos con nuestras palabras surgidas de la tierra y escuchemos el hondo pudor de crecer con ellas.”

María Adelia Díaz Rönnner

Informes, diagnósticos y percepciones sociales suelen describir una situación un tanto alarmante en relación con las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes universitarios. Desde una postura que pareciera eximirnos de intervenir, los integrantes de la institución universitaria buscamos, muchas veces, responsabilidades en los estudiantes y en las instancias previas de su formación. Frente a esta situación, sin embargo, sería tal vez necesario reubicar el eje del problema y asumir un nuevo compromiso: los nuevos ingresantes y estudiantes universitarios requieren, hoy, nuevas formas de intervención docente. Los profesores universitarios, ¿seremos capaces de instalar el tema y reflexionar acerca de los alcances de nuestra práctica docente? ¿Podremos corrernos de las representaciones un tanto estereotipadas del profesor y del estudiante universitario? Si desde nuestras disciplinas debemos participar activamente de las prácticas de lectura y escritura de nuestros alumnos para que mejoren su rendimiento, ¿sabemos cómo hacerlo? ¿En qué medida esto realmente puede incidir positivamente en su aprendizaje?

Estos interrogantes seguramente podrán generar respuestas muy diversas, pero básicamente nos llevan a pensar dos cuestiones importantes: qué esperamos/queremos de nuestros alumnos universitarios y qué hacemos para lograr que puedan cumplir esas expectativas. Partimos de la base de que es una obligación de la comunidad académica tomar cartas en el asunto y diseñar propuestas de inclusión y permanencia; preguntarse por el recorrido que hicieron los estudiantes, qué impedimentos tuvieron en su formación previa o quiénes fueron los responsables, no ayuda necesariamente a resolver el presente de muchos jóvenes que hoy ingresan a la universidad y no cuentan con las herramientas que necesitan para desenvolverse con solvencia. Su inserción en la cultura universitaria depende no sólo de que pue-

dan realizar nuevos aprendizajes acerca de los modos en que se lee y escribe en este ámbito particular sino, por sobre todas las cosas, de que puedan conformar su identidad universitaria en el vínculo con los otros integrantes de la comunidad académica.

Leer y escribir en la Universidad

En relación con las formas de enseñanza en la Universidad y los problemas más comunes de los que dan cuenta los diagnósticos, algunas teorías del conocimiento sustentadas en la psicología educacional y en especial la psicología cognitiva pueden resultar un gran aporte y un avance en la elaboración de proyectos tendientes a mejorar la formación académica de los estudiantes y paliar los problemas de inserción, adaptación y permanencia dentro de la institución. Cabe aclarar que esta propuesta y su adecuación a las prácticas docentes solicitan un trabajo mancomunado y coherente que contemple la enseñanza como un proceso gradual en el que interviene la transmisión de conocimientos y el aprendizaje de formas de adquirirlo. La consigna sería, entonces, *enseñar a aprender* en la Universidad, dado que el acceso al conocimiento es siempre una instancia nueva en donde cada disciplina imprime las características metodológicas de su especificidad.

Por otra parte, desde la perspectiva cognitiva, leer y escribir son formas de procesamiento de la información que se convierten en herramientas fundamentales para la apropiación de los saberes y la estructuración del pensamiento. Citando a Paula Carlino (2005: 23): “Con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento.” Por lo tanto, en la Universidad, más que en cualquier otro nivel educativo, se debería promover la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

En relación con uno de los puntos clave de la problemática de los estudiantes, cómo leen y cómo escriben, se hace indispensable trabajar los procesos de lectura y escritura en forma continua y gradual. Coincidimos con Carlino en que si la escritura y la lectura plantean problemas en la educación superior no se debe simplemente a que los estudiantes vengan mal preparados de los niveles previos sino a los obstáculos que siempre pueden aparecer cuando nos enfrentamos a nuevo conocimiento. Los modos en que se lee y escribe en la Universidad no son la prolongación de lo que los estudiantes aprendieron previamente sino “nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas.” Es aquí cuando el rol del docente adquiere su verdadera dimensión pedagógica, dado que debería acompañar al estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, revisando y actualizando las formas en que puede adquirirlo.

Ahora bien, ¿qué elementos teóricos resultan adecuados para dar un marco de reflexión a la práctica de la docencia universitaria? Consideramos fundamentales los aportes de la psicología educacional y cognitiva a partir de la que se han desarrollado numerosas investigaciones en torno a los actos de *leer* (Chartier y Hébrard, entre otros) y *escribir* (los modelos norteamericanos) como formas de procesa-

miento de la información que promueven el conocimiento.

La noción de procesos de escritura de Hayes y Flower (1996) plantea que la escritura es “un conjunto múltiple de procesos recursivos que debe organizar el escritor a fin de dirigirlos hacia determinados objetivos”. La escritura se convierte en un espacio de exploración y descubrimiento en el que escribir y reflexionar sobre lo que se escribe permite la construcción de conocimientos”, esto es así porque dado su carácter material, exterior al sujeto y de permanencia en el tiempo, posibilita la objetivación, revisión y la potencial transformación del conocimiento. Si consideramos que en la Universidad (también en nuestra cultura “letrada”) la escritura es la actividad preponderante (veamos el hecho de que gran parte de la aprobación de un examen radique en el dominio de las formas correctas de redacción y organización de la información), se percibe claramente la necesidad de abordar una didáctica de la escritura que brinde instrumentos útiles a los estudiantes para desarrollarse como escritores hábiles e intelectuales idóneos.

En este sentido, los aportes de Bereiter y Scardamalia (1992) permiten establecer la diferencia entre dos formas de escribir: *decir* el conocimiento o *transformar* el conocimiento. Mientras en el primer caso, quien escribe simplemente repite lo que ha leído sobre un tema, en el segundo pone en relación la información con la situación comunicativa en la que produce el texto. Tiene en cuenta la presencia de un interlocutor, el establecimiento de un objetivo y la adecuación a un sistema retórico determinado que condiciona el texto.

El enfoque cognitivista también nos brinda elementos para repensar las prácticas de lectura, definiéndola como una experiencia en la que se pone en juego la memoria y la inteligencia. Entendida en estos términos, la lectura pone en relación lenguaje y pensamiento a través de la constante búsqueda de sentido que se realiza en el acto de leer. La Universidad debería promover el desarrollo de lectores expertos, es decir, aquellos capaces de realizar una lectura comprensiva sustentada en estrategias como el muestreo, la anticipación, las inferencias y la supervisión del propio proceso. Esto resulta fundamental en la medida en que la lectura es la primera instancia de acercamiento al conocimiento disciplinar en tanto la escritura resulta su correlato necesario para la elaboración y apropiación de los saberes.

En esta línea, Maite Alvarado consideraba que el proceso de adquisición de habilidades y estrategias de lectura y escritura requiere de un entrenamiento y una práctica que, iniciado en la escuela básica, debería continuarse en el nivel superior dado que es la “etapa en que los jóvenes están en condiciones óptimas desde el punto de vista de su desarrollo intelectual y de su motivación” (Alvarado, 2001: 19). El pensamiento crítico, objetivo fundamental de la formación universitaria, sólo se logra a través del desarrollo de habilidades de lectura y escritura que posibiliten la creatividad y la metacognición.

Trabajar desde una didáctica que se estructure tomando como punto de anclaje estas habilidades supone un cambio radical en algunas prácticas demasiado arraigadas tanto en el funcionamiento organizativo-administrativo de la Universidad como en la propia cultura universitaria. Sin embargo, resulta necesario un cambio en este sentido puesto que, como sugiere Carlino (2003): “aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características” en la medida que una disciplina es un espacio no sólo conceptual, sino también retórico y discursivo.

Para que la enseñanza de la lectura y la escritura plantee soluciones y no obstáculos, el rol del profesor debe adquirir una verdadera dimensión pedagógica, acompañando al estudiante en el señalamiento de los progresos, tratando de generar la autonomía necesaria para que pueda evaluar su propio proceso de construcción del conocimiento, promoviendo siempre el interrogante frente a lo que se lee y proponiéndole diferentes instancias de escritura, incluso aquellas en donde, sin perder la “autoridad pedagógica” (Dussel, 2005) en estas prácticas, se le dé mayor libertad para elegir temas, estructuras, géneros, etc. En palabras de Cassany (2006): “Tenemos que actuar como un guía de montaña que marca el camino a seguir y ofrece recursos y técnicas para escalar mejor”.

Preconceptos y estereotipos

En la actualidad, si bien todavía no se ha instalado de forma sistematizada, algunos docentes y espacios dentro de las universidades se están preocupando por diseñar estrategias tendientes a mejorar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes (Cursos de Ingreso, Tutorías, Talleres de escritura académica, etc.).

Sin embargo, existen algunas dificultades, dentro de la institución universitaria, que no facilitan la posibilidad de repensar nuestra práctica docente y que se sostienen en preconceptos –algunos de ellos muy enquistados– de la comunidad académica: nos referimos a las imágenes de alumno y docente, los discursos en torno al rol de la universidad y las representaciones acerca de qué se debe enseñar.

En primer lugar, uno de los preconceptos más arraigados tiene que ver con la idea de que los docentes no deben ocuparse de enseñar a leer y escribir: son éstas, prácticas que un estudiante universitario ya debería haber adquirido o, en caso de tener que hacerlo, no quedaría tiempo para dar todos los contenidos del programa. En este sentido, que diferentes aportes teóricos e investigaciones circulen hoy en algunos claustros no significa necesariamente que las cosas estén cambiando. La institución universitaria, asombrosamente conservadora y poco permeable al cambio en algunos casos, puede presentar algunos obstáculos para adentrarse en transformaciones que conmuevan órdenes establecidos. Sabemos que implementar prácticas de lectura y escritura que acompañen la enseñanza de los contenidos posibilita que los estudiantes se apropien mejor tanto de los conceptos como de las formas discursivas propias de cada disciplina y que este hecho puede incidir positivamente en su desempeño académico; sin embargo, para muchos docentes, no es algo necesario ni una responsabilidad que deban asumir.

Frente a esta línea más dura, surgen también las voces de docentes que se preocupan por el rendimiento de sus estudiantes y se preocupan por los resultados de exámenes, trabajos prácticos, etc. pero que no se sienten capaces de ayudarlos a mejorar. Reconocen algo así como una carencia en su formación e intentan abordar soluciones, pero éstas se quedan, finalmente, en el aporte de técnicas de estudio, es decir, herramientas de abordaje de la bibliografía a modo de recomendación, y no de incorporar la alfabetización académica a la práctica docente. Pese a sus limitaciones en torno a la posibilidad de enseñar a leer y escribir textos de corte científico, sabemos que no hay nadie mejor que el experto para enseñar las formas adecuadas de lectura y escritura del conocimiento ligado a su disciplina.

Está claro que no es una tarea fácil, como expresaba Maite Alvarado (1996), aludiendo a la escuela:

Las condiciones de trabajo –todos lo sabemos– atentan contra cualquier intento de transformar los contenidos y las prácticas escolares. También los prejuicios, los lugares comunes, las representaciones estereotipadas. Una manera de empezar a removerlos sería incorporar el discurso –específicamente el escrito– como contenido curricular de todas las áreas disciplinares. Es decir, preguntarnos por las condiciones y los medios materiales de producción y comunicación del conocimiento y las formas que éste asume en la práctica discursiva concreta, y propiciar el dominio de aquellas formas del discurso necesarias para la apropiación del conocimiento en el nivel de la escolaridad que corresponda.

Se trata, en realidad, de plantear la necesidad de re-ubicar el objeto de enseñanza para suavizar la disociación entre “contenido” y “procedimientos”, entre saberes disciplinares y formas de apropiación de esos saberes, y de asumir la importancia que cobra el rol docente en este proceso.

Es desde la propia institución universitaria de donde surge una imagen de profesor que, a pesar del paso del tiempo y del ámbito en el que desarrollan su tarea –pensado siempre como el lugar del cambio y de la actualización constante–, continúa siendo, la mayoría de las veces, bastante estereotipada: el docente universitario es el poseedor de un saber –objetivo y cerrado– que debe ser transmitido; las formas en que ese conocimiento se enseña no siempre se ponen en cuestión. Al respecto, Eduardo Remedi (1992) nos dice:

Ser profesor del nivel superior en esta época conlleva pertenecer a una profesión considerada como inexistente, mítica, poco unificada y carente de identidad. Quedar inscrito en un lugar que se define más por el “estar ahí” que en el plano de la elección deliberada, situación que determina y marca la relación confusa que los docentes tienen de su quehacer.

Para el autor, la tarea del profesor universitario está atravesada por incertidumbres, referidas a la poca sistematización de sus saberes, la demanda constante de todos los actores de la comunidad universitaria –alumnos, pares, autoridades, etc.– y una

práctica urgente y sostenida por variables como: el aislamiento en que se realiza, la soledad e independencia en la toma de decisiones, la urgencia en las respuestas, etc. Variables todas dadas por sostenerse en un espacio delimitado, el aula, y cruzadas por las interacciones que los sujetos producen en ese estar aquí y ahora. (Remedi, 1992)

Por otra parte, y continuando con los preconceptos que pueden opacar el horizonte de propuestas de cambio, la representación de los jóvenes, para nada alentadora, no parece contemplar la diversidad y suele sostenerse en la subestimación de sus posibles aportes. En este sentido, las instituciones parecen acusar recibo de las percepciones sociales (amplificadas por los medios masivos de comunicación) que construyen una imagen estigmatizada de la juventud como un sector etario problemático, sin motivaciones, con escasos saberes y muy poco para decir.

En la Universidad, posiblemente por muchos motivos que no podemos aquí desarrollar –tiempos de clase, cantidad de alumnos, etc.– suelen diseñarse situaciones que promueven su pasividad –ejemplos de este tipo de situaciones son las clases plenarias o teóricas con exposición del docente quien, a su vez, resume algún texto de la bibliografía, haciendo que muchas veces, los teóricos se hagan prescindibles- y su poca participación. Son pocas las situaciones en donde, desde la lectura y la escritura, pueden sentirse interpelados; en muchos casos, sólo recién en un examen escrito los estudiantes se enfrentan por primera vez a la devolución del docente.

Tal vez sea necesaria, desde la propia institución universitaria, una reflexión profunda acerca de las representaciones sociales del docente y del alumno universitario, que nos devuelva una mirada más humana y realista de ambos.

A modo de cierre

Si pensamos a la Universidad como el lugar en donde se pueden generar los conocimientos tendientes a la transformación social, necesitamos estudiantes y profesionales que no sólo puedan leer y escribir en las formas en que la Institución considere adecuadas, sino también, que puedan incidir efectivamente en ese cambio.

En este punto, habría que pensar la lectura y la escritura no sólo como prácticas vinculadas con el acceso al conocimiento, sino también con la posibilidad de producir saberes, generar ideas y materializarlas en proyectos y en acciones. Tomamos las palabras de Inés Dussel para sintetizar este planteo:

...la enseñanza de la lectura y la escritura, como cualquier otra enseñanza, tiene que navegar esa tensión entre imposición y libertad. La lengua tiene todo que ver con la posibilidad de ser sujeto, de expresar una voz propia, tomando retazos de lo que otros nos legaron pero declinando esos legados de forma original. ‘Tomar la palabra’ es tanto hablar y articular un pensamiento como escuchar y dialogar con otros, sumarse a una conversación que nos precede y que se continuará cuando ya no estemos, que es la conversación de la sociedad humana. Necesitamos conocer los códigos que estructuran la comunicación humana, pero también necesitamos poder articular una voz propia con esos códigos, una huella singular, un espacio de libertad. Así como es importante reafirmar el lugar adulto de la transmisión de la cultura, ‘volver a enseñar’, como dice Adriana Puiggrós, también es importante preguntarse por la ética y la política de ese acto de educar.” (Dussel, 2005)

La discusión acerca de cómo leen y escriben los estudiantes universitarios tiene que plantearse objetivos más profundos y relevantes, considerando qué puede hacer la comunidad universitaria para que la alfabetización sea realmente significativa pero también, qué lugar deben ocupar los docentes para acompañar el desarrollo del pensamiento crítico, el compromiso con la producción de conocimiento y la búsqueda de una voz propia que pueda dejar una “huella singular”, que sea un aporte y que nos permita expresar palabras, como planteaba gentilmente María Adelia Díaz Rönner, para “crecer con ellas”.

Notas

¹ Proyecto de Investigación: “Ingreso, permanencia y desempeño académico de ingresantes a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Estudio comparativo de las cohortes 2007-2008-2009 según modalidades de ingreso”. Facultad de Psicología, UNMdP (15/ H144)

² Proyecto de Investigación: “Lectura y escritura: de la Escuela Secundaria a la Universidad. Un enfoque didáctico”. Facultad de Humanidades, UNMdP (15/F311)

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (1996). *La escritura en la escuela media. De la expresión a la producción en Versiones Nº 6, Programa La UBA y los profesores*, Buenos Aires: Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires.

Alavarado, M. y Cortés, M. (2001). “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”, en Lulú coquette. *Revista de didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 1, Nº 1. Buenos Aires: El Hacedor.

Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

Cassany, D. (2003). “Ideas para desarrollar los procesos de redacción”, en *Cuadernos de pedagogía* 216, 82-84.

Díaz Rönner, M. A. (2004). “Ensayo sobre la repoblación. O del vínculo activo del libro y la escuela”, *Curso de Posgrado Lectura, escritura y educación*, Buenos Aires, FLACSO.

Dussel, I. (2005). “Dilemas de la autoridad pedagógica en la enseñanza de la lectura y la escritura”, *Diplomatura en Lectura, escritura y educación*, FLACSO.

Finocchio, S. “En busca de un nuevo punto de llegada: la diversidad en la evaluación de la lectura y de la escritura”, *Curso de Posgrado Lectura, escritura y educación*, FLACSO, 2004.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). “La teoría de la redacción como proceso cognitivo” en *Textos en contexto*, Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura, 73-110.

Remedi, E. (1992). “Formas de interpelación en la construcción de una identidad: algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas”, en *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. Santiago, PIIE/CIE.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en Infancia y aprendizaje Nº 58, 43-64.

Aspectos argumentativos en tesis de grado de la carrera de Licenciatura en Historia (UNT)

María Virginia Hael

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán
CIUNT

Introducción

Estudiar una carrera universitaria implica, entre otras cuestiones, el dominio gradual de prácticas académicas específicas; en particular, el abordaje de discursos académicos, tanto desde su comprensión como desde su producción.

Por lo general, y sobre todo, en los últimos años de cursado de las carreras universitarias, los estudiantes deben producir textos académicos tales como monografías, ponencias, artículos de investigación, trabajos de campo, e incluso, tesis de licenciatura para obtener el título de grado.

En relación con esto último, interesa saber, en particular, si los estudiantes tienen la capacidad de sostener un punto de vista y de argumentar a favor de éste en sus producciones académicas, especialmente en tesis de grado.

Es necesario tener en consideración que el artículo académico pretende presentar los resultados de una investigación de la manera más objetiva posible, pero el tipo discursivo dominante en él es el argumentativo, la exposición le es subsidiaria (Padilla, 2005).

En tal sentido, es interesante analizar si en los escritos estudiantiles de nivel superior prima la mera exposición de datos y la descripción de elementos y hechos o si se logra la construcción de un saber nuevo, y propio, a partir de una toma de posición respecto de un tema específico. De esto se desprende que el principal objetivo de este trabajo es determinar qué papel cumple la argumentación en escritos estudiantiles de la carrera de Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional de Tucumán. Así también, se observará si los estudiantes cumplen con los objetivos de investigación que proponen en la introducción de su tesis de grado, y si defienden argumentativamente, en el cuerpo del trabajo, las hipótesis propuestas para llegar a conclusiones. Asimismo, se podrá observar si los tesistas son capaces de contrastar su propio punto de vista con otras teorías o resultados. Un segundo objetivo se enfocará en analizar la manera en la que los estudiantes citan sus fuentes bibliográficas, para saber si son rigurosos en cuanto al saber ajeno.

Para desarrollar esta investigación se partirá de la siguiente hipótesis: Las tesis de grado en la Licenciatura en Historia tienen rasgos de la argumentación demostrativa, pero no incluyen, en mayor medida, una argumentación dialéctica.

Marco teórico y estado de la cuestión

La presente investigación se enmarca dentro de los estudios sobre alfabetización académica (Carlino, 2006; Padilla y Carlino, 2010), y en especial, teniendo en cuenta el papel que cumple la argumentación en los distintos escritos académicos (en este caso en particular, en tesis de grado de estudiantes de Historia). Es interesante considerar que, como afirma Carlino (en Padilla y Carlino, 2010) los aspectos argumentativos no han sido mayormente estudiados dentro de la producción de textos académicos.

A pesar de la escasa investigación al respecto, se puede destacar el estudio realizado por Padilla, Douglas y Lopez (en prensa) donde analizan la producción de ponencias por parte de estudiantes de primer año de la carrera de Letras, prestando especial atención al modo en que los estudiantes abordan los pasos retóricos y las partes canónicas del artículo científico en las mismas. En este estudio, las autoras conceptualizan la escritura académica como construcción argumentativa, definiéndola como “aquella que se lleva a cabo en contextos formales, en donde el conocimiento científico se construye y se pone a consideración de las comunidades académicas”, y a la vez, añaden que la argumentación académica se caracteriza por un uso riguroso del saber ajeno (Kaiser, 2005), la articulación entre teoría y empiria (hipótesis teóricas y su comprobación empírica) y una articulación entre el saber ajeno y el saber propio.

Dentro de las investigaciones acerca de la argumentación en escritos académicos estudiantiles (papers) cabe destacar la realizada por Kelly y Bazerman (2003) donde analizan dos papers producidos por estudiantes de un curso introductorio de Oceanografía de la Universidad de California. Para su abordaje prestan atención, especialmente, a los movimientos retóricos de los escritos, los diferentes niveles epistémicos de las proposiciones y la cohesión léxica, como forma de articulación de los argumentos.

Además de las investigaciones mencionadas, también se tendrán en cuenta aportes teóricos de diferentes autores. Entre ellos, los de Hyland (1999), quien considera que en las ciencias humanas existe una mayor rigurosidad científica a la hora de citar autores, definiciones y conceptos, que en las ciencias duras se dan por sentados. Otro aporte importante es el de Kaiser (2005), quien estudia escritos de estudiantes de Venezuela y de Alemania de manera contrastiva, a fin de determinar qué papel cumple el saber ajeno, y cómo se lo utiliza, y qué rol cumple el saber propio en dichos escritos. Kaiser llega a la conclusión de que los alumnos alemanes tienen un mayor apego a las fuentes, lo que se evidencia en un modo de citación riguroso, y los venezolanos dejan un mayor espacio para su propia producción.

Estos dos últimos resultados interesan especialmente a esta investigación, puesto que, como se ha mencionado anteriormente, la citación es una de las formas argumentativas por excelencia en el quehacer científico, y su uso riguroso es característica esencial de una buena argumentación académica. Además, como se podrá observar más adelante, los estudiantes de historia recurren a distintos tipos de citación a lo largo de su trabajo, por lo que estos aportes también resultan de importancia.

Por último, se tendrán en cuenta las partes canónicas del artículo científico. Éstas se vinculan con tres posibilidades de argumentación:

“Una *argumentación demostrativa* que exige la articulación entre marco teórico, hipótesis, datos y conclusiones.

Una *argumentación persuasiva* que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales.

Una *argumentación dialéctica* que se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción precaria y renovable del conocimiento científico”. (Padilla et al, 2010)

Las autoras trabajan con las siguientes partes canónicas (que serán de utilidad para este trabajo):

Introducción:

propósitos

hipótesis

identificación y ocupación del espacio de investigación

Metodología:

población de estudio,

muestra/corpus,

variables,

descripción del diseño de investigación

Resultados:

análisis cualitativo y/o cuantitativo de los datos

Discusión:

relación con otros datos de investigación

Conclusiones:

resumen de los resultados propios;

evaluación e implicaciones de los resultados propios (puntos fuertes y débiles de la

propia investigación)

cuestiones abiertas y probables soluciones

Bibliografía” (Padilla, Douglas y López, en prensa)

Metodología

Teniendo en cuenta los aportes teóricos citados en el punto anterior, se analizará el corpus (seis tesis de licenciatura de estudiantes de Historia de la UNT) de manera cualitativa.

Las tesis que se considerarán son las siguientes:

- La producción campesina en el departamento de Famaillá (Tucumán) 1865-1895
- Mujeres eruditas y su lucha por la educación en la Inglaterra del siglo XVIII
- Las representaciones de Juan F. Ibarra en la historiografía santiagueña (1907-1975)
- Unidades productivas industriales en el complejo azucarero tucumano, 1895-1930
- El Proceso de Reorganización Nacional y la transición a la democracia (1976-1987)
- La Iglesia católica y su relación con el estado peronista. Tucumán 1943-1955

Estas tesis fueron recopiladas en la Biblioteca “Emilio Carilla” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, sin mediar ningún criterio de selección. Las mismas datan desde el año 2006 hasta el 2009.

Resultados

En el cuadro disponible en el apartado “anexos”, podrá observarse la presencia de las partes canónicas del artículo científico en las tesis analizadas. El estudio se realizará en el orden antes expuesto.

Como se puede observar en el cuadro, las tesis presentan, a grandes rasgos, la estructura canónica de un artículo científico. Todas ellas constan de una introducción, de una metodología (a excepción de la tesis 3), de resultados, de conclusión y de bibliografía claramente delimitada. Cabe aclarar que en todos los casos la metodología es poco sistemática, los estudiantes se restringen a establecer los límites temporales y espaciales que abarcará su investigación y a ofrecer una descripción de lo que desarrollarán en cada sección de su trabajo. Sólo las tesis 1 y 6 plantean una metodología más completa, aclarando cuáles son las fuentes en las que se basan y cómo ha sido la recolección de las mismas. Además especifican las líneas teóricas desde las que realizan su investigación. En cuanto a los resultados, todas las

tesis incorporan datos cualitativos como forma probatoria de sus hipótesis (no siempre explícitas en los trabajos) y sólo en tres casos se incorporan datos cuantitativos, a través de gráficos y de tablas. Dentro de los datos cualitativos, todos los tesisistas apelan a citas de diversa índole, a la manera de argumentos, lo que será desarrollado más adelante de manera más específica.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta el momento, se puede afirmar que en todos los casos predomina el tipo de argumentación demostrativa (Padilla et al, 2010) ya mencionado en el marco teórico. Éste se caracteriza por articular el marco teórico, la hipótesis, los datos y las conclusiones. En este tipo de argumentación, los investigadores proponen una hipótesis acorde al marco teórico, y tratan de comprobarla a través de datos, ya sean cualitativos o cuantitativos, lo que se retoma en las conclusiones. En las seis tesis analizadas, los estudiantes proponen una hipótesis y objetivos e intentan comprobarlos a través de sus resultados (divididos, en todos los casos en cuatro capítulos). En las consideraciones finales, retoman sus objetivos e hipótesis y sintetizan la manera en que han sido comprobadas a través de los datos. A modo de ejemplo, se pueden citar:

“En cuanto a las representaciones institucionales, habrá que recordar –avalando nuestra hipótesis- que Di Lullo nunca fue miembro del Instituto Juan Manuel de Rosas. Sí, en cambio –y en representación de Santiago- fue elegido miembro correspondiente de la Academia Nacional de la Historia en 1965”. (Tesis 3). Este estudiante, si bien no explicita sus hipótesis al comienzo de su trabajo, sí plantea una hipótesis que puede ser inferida, y que estructura su tesis: Las representaciones de Juan F. Ibarra a lo largo de los abordajes historiográficos dependen, en cierta medida del sector ideológico y de los intereses personales de cada historiador. Para ello, contrasta posturas y hace una reconstrucción del contexto en el que trabaja cada uno de los historiadores que estudiaron la figura del caudillo. La cita muestra cómo el ejemplo de Di Lullo prueba, en parte, la hipótesis implícita que guía su trabajo.

“De este modo, quedaría demostrado cómo las antiguas familias propietarias supieron maniobrar con el fin de retener la dirección de sus empresas, además de proveerse de capital para el ensanche de las mismas”. (Tesis 4) El autor sostiene esto luego de incluir no sólo una explicación del accionar de las empresas dedicadas a la industria azucarera y la conformación de grupos empresariales que nuclearon a las familias tradicionalmente dedicadas al azúcar, sino también un cuadro de doble entrada donde muestra a qué empresa corresponde cada ingenio. Con esta afirmación del tesisista, se puede observar cómo ha intentado demostrar, a lo largo de su trabajo, una de sus hipótesis principales: *“Desde la crisis de 1896, los empresarios ensayaron la conformación de sus empresas en sociedades anónimas para la obtención de capitales y ensanche de sus fábricas, sin perder, en la mayoría de los casos, el control de las mismas. Por otra parte, la forma corporativa de organización empresarial llegó a dominar ampliamente el espectro de empresas azucareras”.*

En estos ejemplos se puede observar la predominancia de un tipo de argumentación demostrativa, en la que los tesisistas retoman sus hipótesis en el cuerpo del trabajo, para demostrar que van siendo comprobadas mediante los datos de los que se valen. Así también, se podría agregar que en las conclusiones retoman sus objetivos y sus hipótesis para resumir cómo han sido demostradas.

Luego de observar estos ejemplos, se puede afirmar que la argumentación demostrativa tiene especial importancia en las tesis de grado de los estudiantes de Historia, ahora bien, la argumentación

dialéctica (Padilla et al, 2010) no tiene mucha cabida. Por lo general, los tesisistas se limitan a probar sus propios puntos de vista mediante citas de autoridad, pero no dejan espacio para el diálogo con los resultados de otras investigaciones sobre el tema. Sólo en un caso, en la tesis 4, el autor compara los resultados de su investigación con los postulados de otros autores, cuyas consideraciones fueron expuestas con anterioridad por parte del tesisista. De este modo, afirma: *“Del cuadro precedente se desprende una situación bastante distinta a la postulada por los autores anteriores. En líneas generales, puede verse cierta oscilación en los promedios, pero que en general tienden a superar el 50% en todos los períodos, lo que indicaría que no habría existido subocupación de capacidad (...) En oposición al supuesto de que los ingenios “grandes” habrían tenido subutilización de potencial, mientras que los más pequeños, por la reducida capacidad de sus trapiches, habrían funcionado a pleno, se constata una cierta paridad en la utilización de la fuerza instalada.”*

En la tesis 3, si bien no hay una comparación con los resultados de otras investigaciones, se establecen rasgos de polemicidad vinculados a la oposición de posturas en relación a la figura de Ibarra. Por ejemplo: *“Armando Bazán (...) asimismo, señala que el autor no ha podido escapar a esa trampa maniqueísta muy generalizada en la historiografía argentina: civilización y barbarie. Como ya vimos, lo que hizo Alen Lascano fue invertir los términos, pero manteniendo el esquema dicotómico. También disiente Bazán, en cuanto a algunas interpretaciones del autor de la biografía de Ibarra, como cuando presenta a “El Saladino” como un exponente de la democracia federal. Bazán considera –creemos que acertadamente– que resulta difícil ‘asimilar a la idea democrática el sistema sui generis implantado por Ibarra donde todos los poderes de gobierno se concentraban en su persona’”*. En esta cita, se puede observar cómo el autor de la tesis adhiere a lo postulado por Bazán, en desmedro de la concepción que Alen Lascano propone de Ibarra.

A pesar de estos ejemplos aislados, cabe aclarar que la discusión, la contraposición de posturas es escasa en las tesis analizadas, de lo que se puede deducir que el quehacer académico-científico no es considerado como una argumentación dialéctica, de apertura a otros puntos de vista.

Por último, resulta interesante destacar que el uso del “saber ajeno” (Kaiser, 2005) a través de la citación es, en las tesis analizadas, de diversa índole. Los tesisistas no sólo recurren a la palabra autorizada de sus teóricos de base, sino que también apelan a fuentes tales como documentos periodísticos, archivos historiográficos, cartas, testimonios, entrevistas, censos, entre otros. De esta manera, los tesisistas intentan probar su punto de vista, sus hipótesis, mediante ambos tipos de cita. Por ejemplo, en la tesis 6, se pueden encontrar diversas apelaciones a fuentes como cartas o noticias periodísticas, entre ellas: *“Si en los últimos 20 años se habían establecido aproximadamente 55 iglesias, él se comprometía ‘a erigir más por la necesidad existente ya que diversas poblaciones han solicitado ya 54 nuevos templos. El número actual de iglesias en construcción llega a la suma de 27 y varias van a iniciarse en breve tiempo’”*, lo cual fue extraído de “Carta pastoral” del 19 de noviembre de 1953 y publicada en BODT, octubre- noviembre- diciembre de 1953. Luego, la misma tesisista incluye: *“El diario La Gaceta informó sobre todas las construcciones que se llevarían a cabo y describió detalladamente las ceremonias de inauguración de los templos”*, cuya fuente es La Gaceta de los días 24 y 25 de octubre, entre otros. En la tesis 1, también encontramos citaciones de este tipo, sobre todo apegadas a los censos poblacionales,

por ejemplo: “De las 180 ciudades, villas, pueblos y aldeas que se distribuían en toda la República Argentina (de acuerdo al Censo de población de 1869) Tucumán poseía seis. Entre éstas figuraba Famaillá con 228 pobladores (en su zona urbana) repartidos en 103 varones y 125 mujeres”.

Ante esto, cabe aclarar que, si bien todos los tesisistas incluyen el apartado “Bibliografía”, y ésta resulta sistemática y bien organizada en todos los casos, no siempre consignan las fuentes de las que extraen dichos testimonios. Por lo tanto, no hay un uso riguroso del saber ajeno, ya que si bien citan con comillas, no siempre mencionan dónde han obtenido tales conceptos o testimonios. En la tesis 3, por ejemplo: *“los diputados (...) agregaban que ‘nadie a esta altura del curso de la historia puede ignorar el papel de Ibarra en la organización final de la Confederación Argentina’*”, sin consignar de dónde fue extraída tal afirmación. Situaciones como ésta se repiten en todas las tesis estudiadas.

Discusión

En la sección anterior se ha podido comprobar cómo los estudiantes de Historia desarrollan una argumentación demostrativa, es decir, proponen objetivos e hipótesis que serán comprobados a lo largo del cuerpo del trabajo mediante datos cualitativos y, en menor medida, cuantitativos, y retomados en las conclusiones. También se ha podido observar que sólo una pequeña porción de las tesis incluyen una comparación con los resultados de otras investigaciones, o que, al menos, incorporan ciertos sesgos de polemicidad en sus resultados (mediante citas con las que no concuerdan enteramente, por ejemplo). De este modo, la argumentación dialéctica no tiene mayor cabida en las tesis estudiadas.

En este sentido, se puede retomar el trabajo de Padilla, Douglas y Lopez (en prensa), en el que llegan a la conclusión de que cuatro de las siete ponencias producidas por estudiantes de primer año de la carrera de Letras de la UNT incluyen la instancia “Discusión”. En el caso de este estudio, la proporción es menor, ya que sólo uno de los tesisistas compara sus resultados con los de otras investigaciones, y otro incorpora ciertos matices polémicos en algunas secciones de su trabajo. Inclusive es necesario tener en cuenta que la investigación realizada por Padilla, Douglas y Lopez es sobre producciones de alumnos de primer año de una carrera humanística, que cuenta con un programa de alfabetización académica, mientras que en el caso de las tesis de grado de Historia, los estudiantes están culminando sus estudios, pero no han sido alfabetizados académicamente, por lo tanto cuentan con escasas herramientas a la hora de escribir su tesis de Licenciatura.

Otro aspecto que se ha podido corroborar a lo largo de este trabajo es que las citas a las que ape- lan los estudiantes de Historia como argumento para probar sus puntos de vista son de diversa índole. Incluyen tanto citas de autoridades en el tema, es decir, de investigaciones anteriores, como fuentes tales como cartas, noticias periodísticas, entrevistas, etc. Asimismo, se ha podido demostrar que los autores no siempre especifican de dónde han sido extraídas las distintas citas. Esta observación se corresponde con los datos obtenidos por Kaiser (2005) a través de los cuales llega a la conclusión de que los estudiantes alemanes realizan un abordaje más riguroso del saber ajeno, especificando las fuentes y la bibliografía de manera clara, mientras que los trabajos de los estudiantes latinoamericanos plan-

teaban en mayor medida un punto de vista propio, pero sin apelación a las fuentes. En el caso de este estudio, los estudiantes de Historia, si bien consignan de dónde han extraído muchas de las citas a las que recurren, no siempre lo hacen, de modo que la incorporación del “saber ajeno” no es enteramente sistemática. Estos resultados se oponen a la consideración de Hyland (1999), quien considera que en las ciencias humanas existe una mayor rigurosidad científica que en las ciencias duras a la hora de citar autores, definiciones y conceptos. Como se ha podido observar, la citación en las tesis de Historia no es del todo rigurosa.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha podido comprobar cómo los estudiantes de Historia desarrollan predominantemente un tipo de argumentación demostrativa, y dejan de lado la instancia de discusión, por lo que sus producciones no llevan a cabo una argumentación dialéctica. Esto puede tener que ver con la escasa alfabetización académica que han tenido dichos estudiantes, por lo que no cuentan con las herramientas necesarias a la hora de escribir artículos académico-científicos, como la tesis de licenciatura.

Por otro lado, también se ha podido observar que a la hora de apelar a citas de diversa índole, los estudiantes no siempre son rigurosos con la inclusión del saber ajeno. En varias oportunidades, los tesisistas se olvidaron de consignar de dónde obtuvieron los datos que incorporan.

Esta investigación puede resultar interesante a la hora de tomar conciencia de que la alfabetización académica es importante en todas las carreras universitarias, y que proveer a los estudiantes, de manera gradual, de herramientas argumentativas en el quehacer científico es importante.

Entre las limitaciones se puede decir que el estudio ha sido acotado y que sólo se han señalado pequeños ejemplos de algunas tesis para demostrar el tipo de argumentación predominante en las producciones estudiadas. Sería interesante poder realizar un análisis más minucioso de este tema, y ejemplificar más ampliamente. Así también, en futuras investigaciones se podría desarrollar el modo en que los estudiantes abordan, en sus producciones científicas, la argumentación persuasiva, aspecto que ha sido dejado de lado en este estudio.

Bibliografía

Carlino, P. (2006). “Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo” en *Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística*. Nro 16/Dic de 2006 “Procesos y prácticas de escritura en la educación superior”. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Hyland, K. (1999). “Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge”. *Applied Linguistics*. 20(3). 341–367.

Kaiser, D. (2005). "Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania" en *Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Nro. 14/Dic de 2005 "Comunicación académico-científica"*.

Kelly, G. Y c. Bazerman (2003) "How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis", *Applied Linguistics*, 24/1: 28-55, Oxford Univ. Press.

Padilla de Zerdán, C. (2005). "Exposición y argumentación en el artículo científico", en *La escritura académica. Alfabetización y discurso científico*, Tucumán: INSIL, UNT, pp. 57-78.

Padilla, C. y Carlino, P. (2010). "Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria", *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, G.Parodi (editor). Academia Chilena de la Lengua / Planeta. Santiago de Chile. Con arbitraje, pp. 153-182.

Padilla, C., S. Douglas y E. Lopez (en prensa) "La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios"

Padilla et al (2010). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos. Comunicarte. Córdoba.*

Anexos

Cuadro que detalla las partes canónicas del artículo científico en las tesis estudiadas.

	Tesis 1	Tesis 2	Tesis 3	Tesis 4	Tesis 5	Tesis 6
INTRODUCCIÓN	X	X	X	X	X	X
Presentación del problema	X	X	X	X	X	X
Estado de la cuestión	X	-	-	X	-	X
Lugar que ocupa la investigación	X	-	X	X	X	X
Marco teórico	(X)	(X)	-	X	X	(X)
Objetivos. Propósitos	X	(X)	X	X	X	X
Hipótesis	-	X	(X)	X	X	-
METODOLOGÍA	X	X	-	(X)	(X)	X
Población/corpus	X	X	X	(X)	(X)	X
Materiales	X	X	-	-	-	X
Métodos	X	-	-	-	-	X
RESULTADOS	X	X	X	X	X	X
Datos cuantitativos	X	-	-	X	-	X
Datos cualitativos	X	X	X	X	X	X
DISCUSIÓN	-	-	(X)	X	-	-
Relación con los datos de otras investigaciones	-	-	X	X	-	-
CONCLUSIÓN	X	X	X	X	X	X
Resumen de los resultados propios	X	X	X	X	X	X
Puntos fuertes y débiles de la investigación	X	-	-	X	X	-
Cuestiones abiertas	-	X	-	X	-	X
BIBLIOGRAFÍA	X	X	X	X	X	X

Problemas de comprensión en el ingreso universitario

Iturrioz, Mónica

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Este trabajo pretende desentrañar algunos factores que expliquen los problemas de comprensión de los estudiantes ingresantes a la institución universitaria en los tiempos actuales. En el estudio de los problemas que los aquejan se detectan factores de índole diversa que aluden a lo cognitivo (problemas de comprensión asociados a la complejidad de los conocimientos), al desempeño estratégico (ausencia de estrategias de estudio), a lo emocional (angustias propias de la instalación en un nuevo medio cargado de tensiones) o a lo sociocultural (procesos complejos de socialización académica), entre otros. Interesa, de manera particular, circunscribir el análisis a los problemas de comprensión de los conocimientos y su vinculación con los procesos de “alfabetización académica” (Carlino, 2005) que refiere básicamente al desafío de comprender los rituales propios del aprendizaje en el nivel superior, sobre todos los impuestos por los enseñantes con respecto a los modos de adquisición de los conocimientos de sus disciplinas.

De manera particular, importa focalizar estos problemas de comprensión en variables asociadas a lo discursivo, esto es, a las dificultades que comporta la apropiación de los lenguajes propiamente académicos, a lo distante de estos lenguajes respecto de otros que los alumnos portan, y a las consecuencias sobre la adquisición de los conocimientos.

Algunas herramientas conceptuales para el planteamiento del problema

La complejidad que es inherente a los procesos de comprensión que acontecen en clase amerita un tratamiento desde múltiples aristas.

Concebimos a la comprensión como un proceso en el que unos sujetos procuran dilucidar la naturaleza de un objeto o acontecimiento, atribuyéndoles significados acordes al entorno donde se sitúan. Estos sujetos -estudiantes universitarios que ingresan a la institución- procuran dirimirlos, emprendiendo para ello notables esfuerzos intelectuales destinados a abordar sus particulares lógicas, una de ellas, la propiamente discursiva, mediante la cual el conocimiento se produce, se aprehende y circula.

Mediante esta aproximación conceptual pretendemos reconocer algunos aspectos de este particular entramado que es la comprensión, concebida desde una perspectiva discursiva que, en contextos

de investigación, han de convertirse, a nuestro juicio, en posibles tópicos.

La construcción de significados en las narrativas

Desde una perspectiva culturalista, concebimos a la comprensión como un proceso de aprehensión y atribución de significados culturales. Según Jerome Bruner (1988), la mente se constituye y materializa en la producción e intercambio con la cultura, merced a procesos de construcción de significados. Construir significados supone esencialmente entender de qué se trata una cosa, un objeto o un acontecimiento, no de cualquier modo sino en un contexto compartido, en tanto los significados tienen su origen y lugar en la cultura en que se crean.

Este proceso complejo se desarrolla al interior de las instituciones mediante sus respectivas herramientas y sistemas, algunas explícitas y otras implícitas. La interacción es una de las herramientas privilegiadas, en tanto posibilita que los seres humanos, a diferencia de otras especies, se enseñen unos a otros de manera deliberada, en contextos diferentes de aquellos en los que se usará el conocimiento que se enseña.

Desde esta perspectiva, comprender es participar activamente en procesos de construcción de los significados culturales en el marco de las instituciones sociales, esto es, poder interpretar qué valores y jerarquías asumen los objetos y acontecimientos para las personas en una determinada sociedad, qué usos sociales tienen, qué experiencias de vida suscitan, qué tipo de intercambios generan.

Son las instituciones educativas, sin duda alguna, el ejemplo más cercano de lo que venimos describiendo. Es en ellas donde se desarrollan intencionalmente intercambios e interacciones destinados a promover la comprensión de significados culturales en el sentido aquí aludido, donde comunidades de adultos designados especialmente para ello se dirigen a niños y jóvenes para explicar, describir, mostrar, orientar acerca de conocimientos, normas, procedimientos, hechos que constituyen una cultura.

¿Cómo acontecen estos procesos en una institución de nivel superior? Mientras las instituciones de educación básica destinan sus esfuerzos a la comprensión de significados más bien asociados a la socialización secundaria, el nivel superior asume responsabilidades formativas vinculadas a la formación de recursos humanos calificados para el ejercicio de funciones socialmente decisivas, a partir de sus indelegables compromisos con las necesidades sociales. Para ello despliega prácticas y saberes que transmite a las generaciones de estudiantes que asisten.

Transmitir, enseñar y explicar las particulares lógicas de estas prácticas y saberes no es cosa sencilla. Distintos pensadores han teorizado acerca de esta experiencia y de los particulares desafíos que supone hacerlo. Se enfrentan no tan sólo a los problemas propios de la enseñanza sino también a las exigencias propias de la transmisión de conceptos y prácticas complejas. En los términos analizados aquí, se enfrentan al complejo desafío de favorecer la comprensión de significados propios de un quehacer complejo (el ejercicio docente) con todo lo que ello implica. Una herramienta privilegiada en estos procesos de construcción de significados es el lenguaje.

Recortando conceptos que analicen la incidencia del lenguaje en la construcción de significados,

apelamos a las reflexiones de aquel célebre pensador, quien explica cómo se construyen contenidos mentales a partir del lenguaje. Para ello, se vale de diferentes conceptos psicológicos y lingüísticos, los primeros extraídos de perspectivas sociohistóricas acerca del desarrollo, y los segundos, del campo de la literatura, y en particular, del quehacer narrativo.

El lenguaje narrativo, como cualquier otro tipo, impone una perspectiva mediante la cual se perciben las cosas, una actitud hacia el objeto que se observa. En tanto las prácticas lingüísticas no son tan sólo lo que se dice sino cómo se dice, es decir, las características que adopta el discurso. Y aquí radica la mayor potencialidad del lenguaje narrativo, en tanto recurso infinitamente potente para crear en los estudiantes un modo de mirar el mundo mediante la sorpresa, la incertidumbre y la imaginación, lo que no significa desdeñar la ciencia sino humanizarla, en aras de generar la comprensión.

La riqueza de los aportes de Bruner para el presente trabajo es múltiple. Se trata de reconocer las enormes posibilidades que suscita el lenguaje narrativo en la enseñanza de conceptos complejos, en la transmisión de sus códigos lingüísticos, a favor de la comprensión, cuando las tareas de aprendizaje propuestas por los profesores resultan inaccesibles a los estudiantes.

Comprensión y discursos

En otros extractos de su pensamiento, Bruner propone el esfuerzo de favorecer la comprensión de los conocimientos científicos mediante formas narrativas, o como él lo denomina “heurísticos narrativos”, de manera contrapuesta a la perspectiva externalista de la ciencia, según la cual el sujeto se pone por fuera de ella. Bruner expresa que el proceso de creación de la ciencia de manera narrativa consiste en hilar hipótesis sobre la naturaleza, comprobarlas, corregir las hipótesis y aclararse las ideas.

En esta línea de análisis, interesa recrear los aportes de J. Lemke (1997), cuando analiza el problema de la enseñanza de la ciencia en salones de clase, y de manera particular, cuando esto acontece mediante intercambios lingüísticos. Para ello parte de una crítica a las características que esta práctica habitualmente adquiere, expresando que la ciencia se enseña de manera “mística”, que concluyen en actitudes dañinas hacia ella.

De manera diferente a estas creencias, la ciencia es una actividad propiamente humana, en tanto involucra actores humanos y juicios, rivalidades y antagonismos, misterios y sorpresas. Para Lemke, el aprendizaje de la ciencia implica aprender a hablar en su mismo idioma propio, como también saber utilizar este lenguaje conceptual al leer y escribir, al razonar, al resolver problemas y durante la práctica de laboratorio y la vida cotidiana. De manera lejana a lo que habitualmente se piensa acerca de las formas de aprender el idioma de la ciencia, el autor plantea que se adquiere practicándolo con las personas que lo dominan y empleándolo en muy diversas situaciones donde se emplea.

Observar los procesos de comprensión conceptual en el aprendizaje universitario requerirá entonces, como lo venimos sosteniendo hasta aquí, interpelar el uso del lenguaje. En los términos expuestos por Lemke, concebimos la comprensión como un proceso de aprehensión de los significados de la actividad científica, que supone hablar la ciencia en los entornos habituales de clase, apelando a su

terminología propia para explicar, para intercambiar diálogos, para efectuar conclusiones. Manejar los códigos lingüísticos de la ciencia es signo de comprensión también en la medida en que posibilita apropiarse de sus sistemas conceptuales, de sus modos de producción, de sus ritos y convenciones, de los rasgos particulares de la comunidad científica. Cuando los alumnos apelan al lenguaje de la ciencia de manera cotidiana en los entornos de clase, reconocemos genuinos procesos de comprensión, en tanto visualizamos aprehensión genuina de los significados propios de las prácticas científicas.

Comprensión y construcción del conocimiento

Cada vez más arraigada está entre los educadores la creencia de que los problemas de aprendizaje escolar residen (exclusivamente) en los estudiantes. Interesa analizar las consecuencias de estas concepciones en relación al tema que nos ocupa.

En un trabajo ejemplar en cuanto a su profunda capacidad analítica, Marcelo Levinas (1998) explica algunas características que poseen los procesos de producción del conocimiento y las formas que asume su transmisión en contextos de enseñanza.

Para este autor, la educación refleja de hecho un estado del conocimiento pero, a su vez, constituye un elemento condicionante de las actividades cognitivas del individuo. Generalmente, el ámbito de la educación no es productor de saberes, en la medida en que el conocimiento humano y las propias manifestaciones de la cultura no se dan ni desarrollan en él sino tan sólo como reproducción. Y es que, por lo general, al sujeto del aprendizaje no se le permite operar como un sujeto del conocimiento. Mientras que éste se vincula a su producción, a aquél se lo liga a alguna forma de reproducción.

De manera contraria, tanto las actividades de creación o de desarrollo del conocimiento como las de recepción, son manifestaciones de un mismo sujeto, primordialmente ligadas a estados activos o a actitudes pasivas. Estos estados o actitudes no son privativos de un ámbito, aunque en los ámbitos de instrucción predomina la pasividad. La instrucción ofrece dos disposiciones contradictorias. Por un lado, una sobreestimación de la capacidad de incorporar y asimilar teorías que históricamente han sido dificultosamente adoptadas y que requirieron enormes esfuerzos intelectuales, y por el otro, una actitud de subestimación de la capacidad del individuo para adoptar ideas propias y para formular hipótesis por sí mismo. Ambas disposiciones están ligadas a elementos coercitivos y restrictivos que atenúan el rol activo que podría y debería asumir el sujeto de aprendizaje y se encuentran comprometidas con sutiles mecanismos que llevan a una incorporación de ideas fundadas en una pasiva receptividad. Así, el aprendizaje tiene, con la producción de conocimientos, el mismo status que el consumo, es decir, el de ser una acción pasiva. En las formas que asume la transmisión del conocimiento se acostumbra a desconocer las potencialidades creativas y volitivas del individuo, vinculado al hecho de que en los ámbitos educativos no se suelen permitir búsquedas alternativas o aproximaciones diferentes a los fenómenos del mundo. Por eso, en muchas ocasiones los individuos comprenden mejor aquello de lo que menos información poseen. La enseñanza suele restringir funcionalmente muchas formas alternativas que el individuo trae consigo y que le permitirían conocer de manera activa y alcanzar conclusiones válidas,

otras verdades o verdades provisorias. De este modo, se impide que el sujeto actúe como sujeto del conocimiento. En estos escenarios, el elemento de autoridad juega un rol decisivo.

Levinas refiere a la necesidad de construir conocimientos mediante la comprensión, mediante el trabajo con verdaderas investigaciones, poniendo en juego las ideas previas de los alumnos e incorporando otras nuevas en forma genuina en lugar de imponerlas. Es en este punto donde deben establecerse las relaciones dinámicas entre un sujeto cambiante -el alumno- y el sujeto “estable” del conocimiento científico.

El producto general de la instrucción tiene su origen en el conocimiento especializado e innumerales veces deberá enfrentar la resistencia del pensamiento natural. La imposición del primero no implica la comprensión, a pesar de que muchas veces los individuos ceden en su resistencia y abandonan sus posturas, simulando adoptar otras teorías que los educadores desean que adopten, pero que no siempre comprenden.

Es en la historia de la conformación de las ideas donde reconocemos los intereses intelectuales que guiaron la atención humana. En lo que hace a la instrucción, las cuestiones referidas a cómo los contenidos aparecieron y se modificaron a lo largo de la historia, cuestiones fundamentales para la comprensión de los procesos cognoscitivos, suelen considerarse secundarias cuando no directamente ignoradas.

Una primera consideración es que, debido al diferente carácter que asume el conocimiento en los ámbitos de su creación y desarrollo respecto del que se asume en los ámbitos de enseñanza, muchos contenidos básicos y fundamentales que pretenden incorporarse en estos últimos, son impuestos y tienden a ser recepcionados, sin que se alcance una cabal comprensión. El aprendizaje no implica nada nuevo. La educación se encuentra sumergida en un compromiso que consiste en imponer los contenidos a toda costa. Solo cuando se manifiesta una *conversión consciente, donde la comprensión constituye el elemento distintivo*, el individuo logra reproducir un conocimiento del mismo nivel que el original.

Por eso, al hablar de comprensión, Levinas se refiere a la reproducción de los mecanismos que originariamente han sido puestos en juego para la construcción de los conocimientos y en general, para producir un saber.

Lejos de estas intenciones está la típica didáctica de las ciencias naturales que se imparte en la escuela. Así, la información que antes era entregada de manera expositiva, cedió su lugar a un cúmulo de experiencias vistosas que intentan explicar una serie de fenómenos a partir de guías de trabajo en las que, por lo general, el resultado del experimento ya está explicitado en el enunciado del objetivo de la actividad. A partir de una experiencia dirigida, el alumno parece interpretar en diez minutos lo que los hombres tardaron siglos en descubrir y comprender.

Una condición necesaria para que haya comprensión consiste en adquirir una verdadera disposición para abordar un problema y asumir un interés por resolverlo, aunque llegue a conclusiones erradas e incompletas, o a interpretaciones alternativas. Aún sin alcanzar a resolverlo habrá entendido su carácter e intentado una solución. Por el contrario, conocer una solución no necesariamente implicará haberla comprendido; ni siquiera haber comprendido cuál es el verdadero carácter del problema que está siendo tratado.

Los conceptos desarrollados resultan valiosos para el problema que analizamos. Desde la perspectiva expuesta, reconocemos la comprensión fundamentalmente desde el lugar activo del sujeto en la construcción de conocimientos. ¿Qué alcances tiene esta expresión para la comprensión en los estudiantes universitarios?

Comprender supone posicionarse en un lugar de “sujeto de conocimiento”, que en los términos revisados, posibilite adentrarse en la lógica de los procesos de construcción de conocimientos. Se trata pues de acceder a los saberes en sus conceptos y procedimientos, pero también en sus personas, tiempos, historias y problemas, lugar desde el cual se construyen verdades con mirada histórica, que, lejos de ser incuestionables, puedan ser interpeladas en aras de nuevas configuraciones.

Pozo y Postigo (2000) desde una perspectiva conceptual cercana a lo expuesto hasta aquí en cuanto al carácter activo del proceso de producción de conocimientos en los estudiantes, plantean una interesante distinción entre “hacer ciencia” y “aprender ciencia”. La primera se caracteriza fundamentalmente por requerir interpretación, que se pone en juego cuando se utilizan modelos para explicar datos, y cuando se traduce la investigación de un código a otro, reelaborándolos en ese nuevo código. Mientras que la segunda implica aprender estrategias de investigación mediante pequeñas investigaciones, sabiendo qué observar, formulando preguntas relevantes. No se trata de enseñar las técnicas de investigación sino de impregnar en los alumnos el espíritu que rige la investigación científica, trabajando con pequeños problemas que tengan los rasgos de una pequeña investigación. Los alumnos no hacen lo que hacen los científicos, pero deben conocer lo que hacen.

En consonancia con los conceptos presentados, varios autores sostienen que la mejor forma de enseñar los contenidos de la ciencia a los estudiantes es insertarlos en la “cocina” de las disciplinas académicas.

El conocimiento cotidiano

Conceptualizar la comprensión en términos de la construcción de significados representa, ante todo, ponderar las visiones particulares que portan los sujetos, a partir de sus experiencias personales. Es por ello que procuraremos definir algunos términos inherentes al problema de las relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares.

Alicia Camilloni (1997) expone conceptos que resultan pertinentes para nuestro análisis, dado que los refiere a los problemas que suscita el encuentro entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, para lo cual apela a las reconocidas contribuciones de Gastón Bachelard acerca del papel que juega el obstáculo epistemológico en la construcción del conocimiento científico. Para este pensador, el obstáculo epistemológico es un componente decisivo en los procesos de adquisición de nuevos saberes, tanto si se trata de un sujeto individual como de una sociedad en su historia colectiva. Siempre operan obstáculos epistemológicos. Camilloni rescata las reflexiones bachelardianas de una manera selectiva y los convierte en pivote para exponer sus propias perspectivas.

En primer término, destaca la importancia asignada a una actitud inquieta y de movilización per-

manente para el aprendizaje de la ciencia, que requiere actitudes de interrogación y problematización de los conocimientos vigentes. Expresa la autora que si no hay problema generado, no hay aprendizaje.

En segundo término, pondera las cuestiones propositivas respecto de la construcción del conocimiento científico. Bachelard plantea la importancia de una perspectiva crítica en este tipo de conocimiento, que evite la incidencia negativa de los datos sensoriales que “oscurecen el conocimiento porque inducen a pensar que se conocen los objetos tal y como son”, y que podrían inducir al alumno a pensar que la ciencia se construye sobre la base de las experiencias simples, de manera lineal y simplemente acumulativa.

Esta actitud de criticidad conduce también a la búsqueda de múltiples razones para la explicación de los hechos, de manera contrapuesta a razonamientos simplistas, apoyados tan sólo en experiencias e imágenes o en argumentos utilitaristas y pragmáticos.

Camilloni expresa sus reflexiones respecto de las posibilidades que el conocimiento escolar suscita en sus diálogos con el conocimiento cotidiano. La autora concluye en el compromiso que deben asumir los conocimientos escolares en relación a la crítica a la vida cotidiana, mediante procesos de transferencia de un ámbito a otro.

La riqueza de las categorías extractadas radica en clarificar nuestra perspectiva acerca del problema de la comprensión en relación con el aprendizaje de conceptos científicos. Coincidimos con la autora en la influencia que genera el conocimiento escolar en el cotidiano, en términos de generar posibilidades de lectura crítica de la realidad. Este desafío requiere de ciertas actitudes, que rescatamos de los planteos presentados. Entendemos que una lectura crítica compromete a los estudiantes a adoptar actitudes como las que antes hemos expuesto. Y asociamos la idea de comprensión a poder emprender este desafío intelectual, tan deseable en un aprendizaje universitario

El conocimiento compartido

Desde la disciplina psicológica, partiendo de la premisa de que la inteligencia humana no puede comprenderse despojada de la matriz social, y viceversa, Angel Riviere y María Nuñez (1996) destacan la particularidad del pensamiento humano a partir de las interacciones que practica con miembros de su misma especie, a través de la “teoría de la mente”. Este concepto alude a la posibilidad de los seres humanos de atribuir mente a sí mismos y a los otros, lo que les otorga la capacidad para “leer” sus propias mentes y las ajenas.

Más precisamente, la teoría de la mente es un sistema conceptual específico, que está al servicio de las formas complejas de interacción y comunicación, que atribuye mente a los congéneres y al propio sujeto que los emplea, y que permite definir la vida propia y ajena como vida mental y conceptualizar las acciones humanas significativas como acciones intencionales. Además, facilita realizar inferencias y predicciones sobre las conductas de los congéneres.

Por estos atributos, esta competencia mentalista permite usar estrategias sociales sutiles gracias a que posibilita “ponerse en la piel del otro”. De lo cual se desprende que la misma interfiere de manera

decisiva en los procesos de diálogo interpersonal, en tanto que promueve la comprensión y anticipación de la conducta de los otros por medio de predicciones mentalistas. Es por ello que la teoría de la mente es un requisito esencial para las interacciones lingüísticas.

Según Riviere y Núñez, la actividad escolar es uno de los ejemplos más emblemáticos del ejercicio de esta competencia mentalista. Si imaginamos la actividad cotidiana de un profesor, observamos que la misma consiste esencialmente en comunicarse, esto es, transmitir saberes suponiendo la actividad mental del otro. En este sentido, la construcción de conocimientos en la escuela depende de procesos de “reconstrucción recíproca” de los estados mentales de los individuos que se relacionan en ella. Es más, la comprensión de sistemas conceptuales científicos que el aprendizaje escolar requiere sería imposible de adquirir si no fuera por esta capacidad mentalista. En estas altísimas posibilidades, es que descansa la posibilidad de aprender.

Siguiendo esta orientación conceptual, Neil Mercer (1997) ha investigado acerca de las enormes potencialidades que tienen las interacciones en sala de clase, en pos de la comprensión de los conocimientos. De manera particular, observa la ayuda que proporciona una persona a otra para este cometido, apelando a la conversación. Subyace a esta perspectiva una particular concepción acerca del papel del lenguaje en el pensamiento, que hemos desarrollado con mayor profundidad en otro apartado de este trabajo desde una acepción vygotskiana.

En los conceptos expuestos por Mercer, el lenguaje se convierte en una herramienta decisiva para el desarrollo del pensamiento, en tanto cumple dos funciones básicas: la de representarlo y de comunicarlo. La primera alude al componente psicológico del lenguaje, y la segunda apela a su costado social, que destaca no tan sólo su papel decisivo en la traslación física de ideas de una persona a otra, sino como recurso al servicio de una genuina comprensión de conocimientos. Estos beneficios cognitivos no tan sólo se producen en las interacciones momentáneas. Lejos de ellos, las potencialidades del lenguaje se extienden a la transmisión de capitales culturales de una generación a otra, tanto mediante lenguaje hablado como escrito.

En este marco, el autor rechaza la idea del conocimiento situado tan sólo en la mente del sujeto, y sostiene que el conocimiento es una posesión conjunta, en tanto los objetos y productos de la cultura son compartidos. Si el conocimiento es capital socialmente compartido, pues la manera de aprehenderlo es pensarlo conjuntamente, y la herramienta clave es el lenguaje. A esta perspectiva de análisis, la denomina “construcción guiada del conocimiento”. Es éste el encuadre conceptual en el que Mercer expone acerca de la importancia de las conversaciones para la comprensión.

Las conversaciones entre docente y alumnos, o entre alumnos entre sí, en sala de clase, son un fecundo instrumento al servicio de la comprensión. Mercer plantea que los diálogos que se intercambian en el aula asumen varias funciones, es decir, que no se dirigen tan sólo a indicar consignas de trabajo sino también a valorar los aprendizajes de los alumnos, a controlar su comportamiento, a regular, en general, la actividad de aula. En su análisis, reconoce diferentes tipos de conversación, que describe merced a minuciosas investigaciones desarrolladas en aula, y analiza sus posibilidades y limitaciones.

Nuestro interés por los conceptos expuestos radica en el reconocimiento hacia la conversación como forma de desarrollar la comprensión, o dicho de otro modo, la comprensión aconteciendo en

contextos de conversación, cuando ésta apela no solamente a los diálogos explícitos, sino también a otras herramientas lingüísticas para la transmisión de conocimientos. Interesa entonces observar las aulas universitarias en contextos de conversación, que posibiliten la construcción de los conocimientos, en aras de la comprensión.

Desde otra arista del mismo problema, Daniel Valdez (2004) despliega algunos conceptos acerca de los procesos de construcción de comprensiones compartidas en la práctica escolar. Mediante categorías de análisis propiamente socioculturales, el autor concibe la enseñanza y el aprendizaje en términos de una negociación y renegociación permanente de significados y sentidos entre alumnos y maestros, donde la implicación intersubjetiva, los vínculos afectivos, las habilidades mentalistas y las gramáticas motivacionales constituyen factores esenciales. La negociación de significados y sentidos se hace primordial si el objetivo es construir un espacio de comprensiones compartidas entre profesores y alumnos. Un proceso de negociación entre los significados y los sentidos propios de los alumnos, sus conocimientos previos, sus formas de ver la realidad, su manera de concebir a las otras personas, su particular vida afectiva, los significados y sentidos del adulto que enseña, expresados en parte mediante los contenidos. Esta negociación supone conocer y respetar los significados y sentidos de los otros, reconocer las diferencias y valorarlas como un factor de enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, la comunicación en clase se convierte en un instrumento de análisis privilegiado en los procesos de apropiación de los contenidos curriculares. Las diversas formas de comunicación, el uso de diferentes formas de lenguaje, el habla de los profesores y de los alumnos son todos instrumentos de mediación semiótica al servicio de la construcción de significados compartidos. Interesa observar las conversaciones entre docentes y alumnos y las particulares notas de la práctica discursiva, como modos de hacer visibles los entretelones del conocimiento compartido, como recurso valioso para visualizar qué cosas acontecen en la dimensión de la intersubjetividad de alumnos y docentes.

Enfocar esta dimensión comporta implicar el componente afectivo, que, a juicio del autor, está ciertamente ausente en los estudios de referencia. Parafraseándolo, se trata de observar la vigencia de las denominadas “competencias cálidas” que remiten al reconocimiento de la impronta emocional y actitudinal en el aprendizaje. El autor alude en este sentido a la importancia del estilo afectivo del profesor en el desarrollo cotidiano de la actividad, cómo este aspecto representa el lugar de los componentes más cálidos o emocionales en la compleja organización de significados personales y en la construcción del sí mismo, y cómo ello es parte constitutiva en los procesos de construcción del conocimiento.

Para nuestro estudio de la comprensión en estudiantes universitarios ingresantes, el análisis del componente semiótico en los intercambios entre docentes y alumnos se reconvierte en una herramienta esencial para observar estas particulares tramas. No tan sólo en su expresión lingüística sino mediante otras formas alternativas de comunicación pedagógica, que genuinamente se preocupen por crear comprensiones compartidas.

Antonia Candela (1999) en el marco de una investigación etnográfica en una escuela de educación básica mexicana, pretende estudiar las relaciones que se establecen entre la construcción del conocimiento científico en el aula, y las características del contexto de interacción discursiva que propician

particularmente procesos de tipo compartido. Para ello, observa la estructura del discurso, su contenido académico y la relación de las tareas educativas con esa peculiar forma de interacción social, analizando cómo se construyen los procesos de negociación de los significados de la ciencia tanto a partir de los contenidos académicos como de las acciones por medio de las cuales se realiza esta negociación, tales como argumentar, describir, defender, convencer, imponer, rechazar, apoyar, compartir, etc.

La autora expresa que estudiar la ciencia en contexto de aula implica no sólo estudiar los temas que se enseñan, sino también incluye la apropiación de los recursos discursivos, de las maneras de hablar, de argumentar, y de legitimar el conocimiento, esto es, los mecanismos discursivos y las acciones discursivas mediante las cuales maestros y alumnos validan sus versiones, argumentan y tratan de persuadir a los demás de su pertinencia. Interesa estudiar entonces cómo establecen los participantes en la interacción discursiva en un salón de clases que es un hecho científico, desde contextos de construcción compartida, mediante el discurso.

Las conclusiones de sus estudios procuran, además de exponer resultados, discutir críticamente supuestos establecidos en el ámbito de la investigación discursiva en el contexto aúlico. De manera contraria a lo vigente, Candela expresa que no es tan verdadero que los alumnos son objeto de prácticas tácitas y explícitas de control y regulación, que el maestro no siempre se convierte en artífice de propuestas autoritarias y que el uso de la regla y la norma no necesariamente conduce a pautas de control oculto, sino de regulación social y de aprendizaje de las formas propias de emprender actividad científica, y que los estudiantes se asumen como conocedores que defienden sus versiones y buscan explicaciones que sean coherentes con sus creencias, a veces aceptando y a veces resistiendo las explicaciones docentes.

La riqueza de los aportes de Candela es grande para este estudio. Destacamos, por un lado, el reconocimiento del papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento científico en el aula, aporte que a nuestro juicio resulta creativo en relación a otros más deterministas en este sentido.

Interesa observar en las aulas universitarias la creación de contextos compartidos que posibiliten la apropiación de los discursos propiamente científicos, en particular el uso de formas retóricas que alienten la confrontación de ideas, la construcción de fundamentos sólidos para la exposición de los conceptos y la participación activa en la producción de conocimientos. No es azaroso de modo alguno este interés, en tanto estos rasgos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje universitario son propios de un entorno donde pervive la actividad científica.

Finalmente, asociamos la comprensión a la posibilidad de construir significados científicos a partir de la oportunidad de los alumnos de participar en entornos de aprendizaje como los expuestos por Candela, o con algunos de sus rasgos en aras de atender las particularidades de cada contexto en tanto entendemos que son ampliamente favorecedores de genuinas apropiaciones de contenido científico.

Los desempeños de comprensión

David Perkins (1995) expresa su preocupación por el problema de la comprensión en el aprendizaje, y propone tres metas indiscutibles para la educación: la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento.

Para referirse a la comprensión, establece una interesante distinción entre conocer y comprender. Mientras el conocimiento es un estado de posesión, la comprensión implica “ir más allá de ese estado de posesión”. La comprensión es un estado de capacitación, en tanto somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento.

El autor describe algunas características de la comprensión. En primer lugar, identificamos la comprensión a través de las actividades creativas en las que los estudiantes “van más allá de la información suministrada”. La comprensión consiste en un estado de capacitación para ejercitar tales actividades de comprensión. En segundo lugar, las diferentes actividades de comprensión requieren distintos tipos de pensamiento. Justificar la primera ley de Newton no es exactamente lo mismo que aplicarla, aunque hay semejanzas en la forma de razonamiento. En tercer lugar, la comprensión no es algo que se da o no se da. Es abierta y gradual. Respecto de un tema determinado, uno puede entender poco o mucho, pero no puede entender todo pues siempre aparecen nuevas extrapolaciones que uno no ha explorado y que aún no es capaz de hacer.

La comprensión se expresa mediante la posibilidad de hacer cosas con los conocimientos. Perkins se refiere en este sentido a las actividades de comprensión a las que concibe como el lado visible de la comprensión, es decir, lo que las personas hacen cuando entienden. Y desarrolla las características de algunas de ellas tales como la explicación, la ejemplificación, la aplicación, la justificación, la comparación y el contraste, la contextualización y la generalización.

En general, un desempeño de comprensión requiere el uso de representaciones mentales. Al respecto, el autor presenta una interesante disquisición acerca de diferentes tipos, para concluir en que, si bien la actuación humana se apoya en estas representaciones, un desempeño de comprensión va más allá de ellas. Cuando una persona ejerce la comprensión, puede manipular esa representación, haciendo cosas con ellas.

Las contribuciones tomadas de la perspectiva expuesta permiten, por un lado, distinguir una acepción de la comprensión específicamente didáctica, es decir, situada en las aulas, y por otro, interpelar las propuestas de enseñanza de los docentes, en torno a la inclusión de tareas de aprendizaje promotoras de la comprensión. Posibilita asimismo, reconocer los niveles de comprensión en que se ubican las propuestas de enseñanza, y su cierta congruencia respecto de lo que se espera en el aprendizaje universitario.

Referencias bibliográficas

- Antoni E. (2003). *Alumnos universitarios: el porqué de sus éxitos y fracasos*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Bruner J. (1995). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor: Madrid.
- Camilloni, (1997). Art. "Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza". En Camilloni, A. (comp). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Candela A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.
- Candela, A. (1999). *Prácticas discursivas de aula y calidad educativa*. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 4, nº 8, pp. 273-298. www.comie.org.mx.
- Carlino, P.(2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Elam (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo. Buenos Aires. Gardner H. (2000); *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Levinas, M.(1998). *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de docentes y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Pozo, J., Postigo Antón, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebe.
- Rinaudo M,C., Chiechery A., Donolo D. (2003). *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motived Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de Psicología*, 19 (1), 107-119.
- Riviere A., Nuñez, M.(1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Silvestre A. (2004). *Reproducción y transformación en la práctica discursiva: el caso del aprendizaje discursivo*. En Elichiry N.; *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.

Stipcich M., Massa M (s/d) ¿Qué esperamos los docentes al seleccionar un texto para nuestros alumnos: comprensión o legibilidad? Revista Investigacoes em Ensino de Ciencias 4 (3).

Valdez D. (2004). Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad. En Elichiry N. Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología educacional. Buenos Aires: Manantial.

Vygotsky, L. (1997). Obras escogidas Tomo II. Pensamiento y lenguaje. Madrid: Visor.

Producción de escritos argumentativos: la construcción de la postura del enunciador

Esther A. Lopez

UNT- CONICET

Introducción

Numerosas son las investigaciones que ponen de relieve la complejidad de la tarea de escribir ya sea que focalicen en el modo en que lo hace un escritor adulto (Flower y Hayes, 1981; Flower, 1993; Hayes, 1996); en las diferencias que se establecen entre escritores novatos y expertos (Scardamalia y Bereiter, 1987, 1992) o bien los que intentan brindar soluciones en el campo de la didáctica de la composición escrita (Masseron, 1997; Donahue, 2002 a), tal como lo afirman Garcia-Debanc y Fayol (2003). Pero los textos argumentativos conllevan una dificultad extra dada su naturaleza polifónica, la cual se evidencia tanto en la complejidad a la hora de comprender, como de producir un texto de tales características.

En relación con esto, vienen desarrollándose investigaciones centradas en las habilidades y dificultades que presentan los estudiantes universitarios, en particular, con respecto a la estructura polifónica de la escritura académica (Pollet et Piette, 2002; Donahue, 2002 b; Pollet, 2004; Padilla, 2009; Padilla, Douglas y López, 2010).

Con respecto a los estudios de la argumentación escrita, en nuestro país, se han desarrollado algunas investigaciones centradas en las destrezas y debilidades que manifiestan los estudiantes universitarios. En tal sentido, los proyectos desarrollados en el marco de la UBA por Zamudio et al. (2005) y Ascione et. al (2000, 2002) han indagado acerca de las relaciones que pueden establecerse entre los conceptos de argumentación, polifonía y pensamiento crítico en los siguientes términos:

[...] siendo la argumentación un discurso de naturaleza polifónica [...], es preciso indagar acerca de las formas polifónicas que pueden ser consideradas indicadores de pensamiento crítico.

De este modo, el trabajo con textos argumentativos permite determinar la presencia o no del pensamiento crítico en los estudiantes, en la medida en que éste se manifestaría en la identificación de formas polifónicas al tematizar no sólo el objeto analizado sino también los discursos sobre ese objeto (Ascione y otros, 2002).

Otro equipo de la UBA que se ha manifestado preocupado por esta problemática es el de Arnoux

et al. (2002), el cual ha puesto en evidencia la importancia de investigar el papel que juegan las representaciones que los estudiantes tienen acerca del texto, a la hora de interpretarlo y de producirlo. Al respecto, han señalado que en el ámbito de la producción, los estudiantes se limitan a asumir un rol meramente reproductor del conocimiento y no demuestran un compromiso enunciativo, es decir, no atienden a cuestiones de tipo pragmático.

En esta misma línea, Rosales (2008) analiza cuáles son los patrones que siguen los estudiantes al elaborar textos argumentativos a partir de fuentes; en particular, la relación que se establece entre distintos contextos de producción y los productos escritos, atendiendo a los procesos cognitivos que tienen lugar durante la elaboración argumentativa.

En congruencia con estas líneas de investigación que plantean la escritura argumentativa a partir de fuentes, en esta oportunidad, mostraremos algunos resultados obtenidos del análisis cualitativo de las producciones de 117 estudiantes de primer año de la carrera de Letras de la UNT (año 2009) (1), a los que se les pidió la escritura de un artículo de opinión, a partir de la lectura de dos textos que planteaban una problemática en común.

Metodología

Como lo señalábamos anteriormente, en esta oportunidad daremos cuenta del modo en que los estudiantes se construyen como enunciadores. Para esto tomaremos un corpus constituido por 117 producciones de estudiantes de primer año de la carrera de Letras (UNT) producidas a partir de la información proporcionada por dos textos que trataban sobre una temática común. Uno de los textos tenía un carácter predominantemente informativo en él mostraban dos posturas claramente definidas en torno al futuro del libro, que pueden definirse con las frases *el libro ha muerto* y *el libro está más vivo que nunca* (2). El otro texto, de carácter argumentativo ponía en evidencia la postura del enunciador del artículo en relación con la problemática planteada (3).

Con esta actividad pretendimos que los alumnos logaran un texto autónomo en el que expresaran su punto de vista a la vez que pusieran en discusión su texto con ambos escritos.

Resultados

Como veremos en el siguiente apartado, el posicionamiento como enunciadores dependió en gran medida del hecho de si lograron elaborar un texto autónomo (que pudiera despojarse de la situación de elaboración de una consigna). En este sentido podemos agrupar las producciones en dos grandes grupos: los que lograron elaborar un texto autónomo y los que no lo lograron. Por otro lado, en relación con la elección del modo de organización argumentativa, ambos grupos optaron por una estrategia predominantemente justificativa (Masseron, 1997). También resulta significativo observar cómo en los escritos se pone en juego un enunciador que es estudiante de letras lo que los lleva a escribir en

calidad de tal.

1. Construcción del enunciador en un texto no autónomo

En algunos casos, en los que no pudieron escribir un texto autónomo, la presencia como enunciadores, está apenas esbozada; sólo se limitan a dar una opinión por cada texto por separado en el que dicen estar de acuerdo o no sobre lo que los textos plantean. En ninguno de estos casos, se pone de manifiesto el compromiso del enunciador en la escritura de un texto íntegro que pueda dar cuenta de su parecer y a la vez integre lo referido en lecturas previas. Se pone en escena un enunciador que se corresponde unívocamente con el sujeto empírico (estudiante que responde a una tarea impuesta).

Ejemplos (alumna 1):

Texto 1

Me parece bien que el Internet ocupe cada vez más lugar en la sociedad, ya que nos brinda mucha información sobre diversos temas; el Internet es una forma muy sencilla de manejar.

No quiere decir que porque haya Internet tendrán que desaparecer los libros, al contrario; los libros nos ayudarían como un soporte más completo. Y si la tecnología avanzó mucho porque ya no tenemos que escribir en hojas y lápiz ahora lo hacemos a través de la computadora ya que es más sencillo.

Yo creo que con Internet los libros salen mucho más ya que allí podemos buscar distintos libros antiguos; ya que muchas veces hay pocos ejemplares de ellos o ya no existen.

Texto 2

Yo creo que debemos tomar conciencia de la importancia que tienen las cosas, porque muchas veces nos damos cuenta cuando lo perdemos. Los libros jamás tendrían que desaparecer.

Muchas veces las personas no saben lo que es la importancia de un libro hasta que ya no lo tienen y lo reemplazan.

Los libros siempre estarán vendiéndose en todos lados, ya que muchos niños los pueden necesitar algún día.

2. Construcción del enunciador en un texto autónomo

En los casos, en los que sí se observa un texto autónomo, desligado del contexto de la tarea, los estudiantes logran en algunos casos, dar una perspectiva personal con respecto al tema de discusión, a la vez que integran los aportes de los textos-fuente.

Ejemplos (alumno 3):

En los últimos años se ha generado una controversia llamativa con respecto a la salud del libro. Sucede que con la aparición de versiones digitalizadas y gratuitamente diseminadas a través de la red de redes, muchos aseguran que la cultura de Gutenberg ha llegado a su recta final. Así es: se lo personifica al libro sólo para darlo por muerto.

Según yo, a menos que sea por razones estrictamente ecológicas, el libro no desaparecerá nunca como el objeto tangible de conocimiento.

Del mismo modo que a un viajero incansable, un viajero de ley, no se lo puede encerrar en el “Google Earth”, a un amante de la lectura no se lo puede encerrar en un monitor.

El marco virtual puede ser un gran Sancho Panza, pero el viejo y loco Quijote tendrá siempre sueños de papel. Quiero decir que la informática es un medio eficaz para obtener información rápidamente y de gran variedad. Pero no siempre es fiable. Es buena para empezar una investigación, pero el mejor lugar para terminarla es una biblioteca.

El libro puede ser modificado en algunos aspectos, como por ejemplo la calidad y cantidad en que se produce, pero ciertamente dará pelea antes de dejar de respirar.

3. Elección del enunciador con respecto al modo de organización argumentativa:

Por otro lado, pudimos observar en relación con la postura del enunciador, que los estudiantes “eligieron” predominantemente, entre los modos de organización argumentativa, una estrategia justificativa (Masseron, 1997) frente a otras opciones posibles como la estrategia polémica o deliberativa que poseen mayor grado de complejidad argumentativa. En cambio la estrategia justificativa, implica la presencia de un enunciador que más allá de que conozca otros puntos de vista con respecto al punto de discusión que instala, se limita a expresar sólo el suyo y a dar argumentos que lo sostengan, no ins-

taurando ninguna clase de polémica con otros posibles enunciadores, por lo cual, podemos hablar de un grado básico de argumentación. Cabe señalar que si bien en algunos textos como el citado, aparece una base polifónica en la que se hace mención a otras opiniones, el enunciador no polemiza con esa “otra voz” sino que le sirve como marco para dar su perspectiva; es decir la postura opuesta no llega a conseguir el estatus de tesis adversa.

En relación con el primer ejemplo, es notorio el modo en que el enunciador adhiere a algo ya dicho que configura su tesis y justifica su postura: “Me parece bien que el Internet ocupe cada vez más lugar en la sociedad, **ya que** nos brinda mucha información sobre diversos temas; el Internet es una forma muy sencilla de manejar.”

Del mismo modo en el segundo texto, el enunciador si bien hace alusión a una voz opuesta a la sostenida por él, no se encarga de refutarla e inmediatamente plantea su tesis: *el libro no desaparecerá nunca como el objeto tangible de conocimiento*. Los argumentos esgrimidos son dos: un argumento por analogía (Del mismo modo que a un viajero incansable, un viajero de ley, no se lo puede encerrar en el “Google Earth”, a un amante de la lectura no se lo puede encerrar en un monitor) y un argumento que se basa en la poca fiabilidad de información que circula en la web (Quiero decir que la informática es un medio eficaz para obtener información rápidamente y de gran variedad. Pero no siempre es fiable).

4. Representaciones del enunciador en los textos producidos

Con respecto al total de los textos que lograron elaborar un texto autónomo, podemos observar dos tendencias en cuanto a los enunciadores de estos textos.

1- La gran mayoría (un porcentaje cercano al total de las producciones) hacía una leve alusión a la posibilidad de desaparición del libro en formato papel para negar esta posibilidad y sostener la eterna existencia del libro en la versión tradicional.

2- En menor medida, otros (tres testimonios) dejando de lado el soporte, se mostraban realistas ante el avance de la tecnología y focalizaban en que lo importante es que se fomente la lectura sea cual fuere el soporte.

Texto (alumno 60):

¿Libro de papel o libro electrónico?

Antes que nada, esta pregunta me resulta un poco paradójica, si tenemos en cuenta que la elección de uno de los dos extremos no implica la desaparición de lo que realmente es importante: el libro. Y más profundamente aún, su contenido.

Vivimos en una era marcada por los avances tecnológicos, quienes nos rebasan en la vida cotidiana. Negar esto, sería intentar oponerse a una fatalidad, como si uno

quisiese, escondiéndose tras un árbol, escaparle a la muerte.

Así, es inevitable que surjan diferentes aparatos para hacer más llevadero el acto de leer; como cuando se inventó el control remoto para no tener que levantarse de la cama a cambiar el canal del televisor; la invención de éste para no tener que caminar hasta el cine, etc.

Toda invención tiene un fin hedonista y apunta a la comodidad. Si, gracias a la invención del libro electrónico, se puede llegar a facilitar el acceso a libros quizás exóticos, que en formato papel puede estar en extinción; o si posibilitan el acercamiento a la lectura, de jóvenes y niños, utilizándolo como herramienta didáctica (pues bien sabemos que las nuevas generaciones se apegan más a la tecnología que a “antigüedades”), bienvenido sea.

El universo está en constante evolución y el libro, como parte de él, no puede estar exento. Enfrenta una crisis sólo en cuanto a formato, pero adaptándose a los tiempos modernos, seguirá siendo la llave para abrir las puertas del conocimiento. “Sin conflicto no hay presión y sin presión no hay transformación”. El libro está atravesando por esa etapa. Aceptémoslo o combatamos algo inevitable. Todo se resume en una elección.

En este marco es pertinente analizar qué tipos de enunciadores se construyen en estos dos grupos.

En el primer caso, a pesar de que en principio, todos los estudiantes lograron textos autónomos, el enunciador que se instaura en el texto es el típico alumno de letras que llegó a la carrera por su amor a la lectura. Esto es marcado en el texto de manera más o menos explícita. Esta condición al parecer, les impide tener otra posición que no sea la defensa del libro, unida ésta a una imagen estereotipada en cuanto a lo que el libro significa (amigo, compañero inseparable, etc.), al entorno bucólico que lo envolvería, que se resume en algunos textos en alternativas extremas: de cada uno depende elegir...si prefieren hacerlo delante de una máquina y a riesgo de dañar su salud, o por ejemplo con un libro entre las manos y sentado al pie de un árbol y al tipo de literatura que frecuentan los que aman los libros (El Quijote, La Eneida o Romeo y Julieta).

En el segundo caso, también valorando positivamente la lectura, se construye un enunciador adulto/ lector, que ante la falta de interés de las nuevas generaciones por la lectura, intenta aprovechar en beneficio de ésta, el interés que sí despiertan en ellas, las nuevas tecnologías.

Discusión

Este trabajo constituye un avance con respecto a la investigación iniciada en años anteriores (López, 2008), en la cual también se había solicitado a los estudiantes la elaboración de un artículo de opinión sobre un tema de actualidad, a partir de la recolección de información mediática sobre dicho tema a fin de que elaboraran un texto autónomo. Si bien, en principio, la consigna era similar, variaba el contexto de producción de la tarea. En este sentido podemos apuntar que este hecho influyó en los productos logrados. En algunos casos, los escritos no respondían a una superestructura argumentativa sino a otros formatos con predominio narrativo.

En cambio, el contexto de producción de la tarea de los textos producidos en la cohorte 2009, favoreció la elaboración de textos que respondieron en su totalidad al formato argumentativo, aunque con distintos grados de complejidad y de calidad.

Con respecto a la construcción enunciativa, nuestros datos coinciden con los aportados por Arrosi y otros (2003) quienes también llevaron a cabo una tarea de escritura con estudiantes universitarios en los que primaba la figura de un enunciador que a juicio de los estudiantes resultara más autorizado a opinar sobre el tema en cuestión. En nuestro caso, el enunciador estudiante de letras y los adultos que con una mirada más amplia alejan el foco de la discusión con respecto al formato para centrarse en lo que su parecer es realmente importante: la lectura.

Conclusiones

Resultados parciales nos permiten afirmar que la construcción de los estudiantes como enunciadores no es una tarea nada sencilla. En algunos, aparece tímidamente a partir de alguna frase de acuerdo o desacuerdo con respecto a los textos leídos; en otros, en cambio, su presencia está más marcada en la medida en que retoman las palabras de los otros para adecuarlas a sus propias perspectivas. En estos casos, es importante observar que aunque existe en algunos de ellos una base polifónica, no logran explotarla en su totalidad sino que sólo les sirve para enmarcar su propuesta optando en este caso por una estrategia de tipo justificativa. Por otro lado, también resulta interesante considerar qué representaciones son las dominantes y si éstas no son perjudiciales para lograr una opinión genuina y no inducida tal vez por la presión institucional.

Notas

1 Los resultados que aquí se exponen forman parte de la tesis que estoy llevando a cabo: Prácticas argumentativas en estudiantes universitarios.

2 Artículo disponible en:

<http://www1.rionegro.com.ar/diario/2008/04/30/20084c30s03.php>

3Artículo disponible en:

http://www.elpais.com/articulo/cultura/buena/tinta/electronica/elpepicul/20080521elpepicul_8/Tes/

Bibliografía

Arnoux, E. et al. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: EUDEBA.

Arrosi, F., Axelrud, B; D'Agostino, M y Einer, L. (2003) "Competencias argumentativas en alumnos universitarios" en *Actas del Congreso Internacional "La argumentación"*. Buenos Aires: UBA (Publicación en CD-ROM)

Ascione, A. y Rolando L. (2000) "Argumentación y estereotipos" en B.Zamudio, www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion/foro_invest.pdf.

Ascione, A. y Rolando L. (2002). "Argumentación, pensamiento crítico y polifonía" www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/disciplinas/.

Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum.

Donahue, C (2002a) "Quelles stratégies pour aider l'étudiant-écrivain à gérer la polyphonie énonciative ? ". *Enjeux. L'écrit dans l'enseignement supérieur*. Numéro : 54, pp. 67-83.

Donahue, C. (2002b) "Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel a l'universite ". *Spirale. Revue de Recherches en éducation Lire-écrire dans le supérieur*. Numéro : 29. PP: 75-108.

Flower, L. y J. Hayes (1981). "A cognitive process theory of writing". *College. Compositum and Communication*, Nº 32, pp. 65-87.

Flower, L. (1993) *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Garcia-Debanc, C.et Fayol, M. (2003). "Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Dialogue entre psycholinguistique et didacticien*". *Pratiques* 115-116, pp. 37-50.

Hayes, J. R. (1996) "A new framework for understanding cognition and affect in writing". En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lopez, E (2008) "Polifonía argumentativa y producción de escritos", en *Actas II Jornadas del Norte Argentino*, octubre de 2008, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

Masseron, C. (1997), "Pour une didactique de l'argumentation (écrite): problemes, objets y propositions (II) ", *Pratiques* nº 96, diciembre, pp.35-62.

Padilla, C. (2009) "Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria", *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística / Manni (compil.)*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. CD ROM. ISBN 978-987-657-236-1. CD. Disponible en: www.fhuc.unl.edu.ar/

Padilla, C., S. Douglas y E. Lopez (2010) "Competencias argumentativas en la alfabetización académica", *Revista @tic, revista d' Innovació educativa (Universitat de València)*. nº 4, junio, pp. 2-12. Con referato. ISSN 1989-3477. Versión en español y en inglés ("Argumentative Skills in academic Literacy"). Disponible en: www.ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/177/207

Pollet, M.C et Piette, V. (2002) "Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ?" *Spirale. Revue de Recherches en Éducation Lire-écrire dans le Supérieur*. Numéro : 29. Pp. : 165-179.

Pollet, M.C. (2004) "Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration ", *Pratiques*, nº 121/122, juin, 81-92.

Rosales, P. (2008). *Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. Escritura de textos argumentativos a partir de fuentes. Tesis de Maestría en Educación y Universidad (inédita)*.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y Aprendizaje*, Nº58, pp. 43-64.

Zamudio, B. et alt. (2005) *Vigencia de la argumentación*, Buenos Aires: Proyecto Editorial.

La formación de un lector universitario o “nunca leí tanto en tan poco tiempo”

Liliana Lotito, Carla Ornani y Alicia Yeannoteguy

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires ⁽¹⁾

¿Por qué entendemos bien un texto? Porque somos muy “cultos”, esto es, hemos desarrollado nuestra competencia cultural, en el campo en el que está inscripto ese texto. Muchas veces uno piensa que el alumno va a cultivarse leyendo y en realidad es lo contrario: puede leer comprensivamente cuando ya es “culto”.

Jean Hébrard (2000)

El ingreso a la etapa final de una investigación sobre prácticas de lectura de alumnos universitarios nos enfrenta a la exigencia de sistematizar e interpretar la información obtenida y de evaluar si los datos recogidos solo confirman lo conocido o si surge algún aspecto original o novedoso que suponga un avance en el conocimiento del tema y que, además, posibilite acciones -institucionales, didácticas- todavía no desarrolladas. En esta ponencia nos proponemos, en primer lugar, sintetizar el recorrido de esa investigación iniciada en el año 2008 en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA: puntos de partida, propósitos, instrumentos utilizados y datos recogidos, para focalizar y analizar especialmente la información obtenida a través de una serie de entrevistas con grupos focales -último instrumento de investigación programado- y presentar algunas conclusiones.

En función de que realizamos la investigación en el marco de la cursada de un taller de escritura que es materia anual obligatoria de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA, los instrumentos de investigación que utilizamos, por lo general, tenían una doble condición: apuntaban a obtener información sobre las prácticas de lectura de los alumnos y, al mismo tiempo, eran estrategias didácticas. En nuestra experiencia de docentes del taller no resultaba posible desvincular los problemas de escritura de los alumnos de sus desempeños como lectores.

En el proyecto de investigación enunciamos así lo que nos proponíamos: observar y registrar prácticas de lectura, para confrontar los datos obtenidos con diagnósticos demasiado conocidos, ya cristalizados, acerca de los alumnos universitarios como lectores; relevar y sistematizar sus representaciones sobre la lectura y sobre ellos mismos en situaciones exigentes de lectura; construir una interpre-

tación fundamentada de esas prácticas observadas; redefinir la problemática de la lectura en un ámbito universitario y -en función del contexto institucional en el que se realizaba la investigación- informar a la institución sobre los resultados de la investigación y sugerir líneas de acción posibles. Del mismo modo, a nivel del taller de escritura que sostenía la investigación, convertir los datos surgidos de ella en propuestas didácticas.

Hipotetizamos que, si lográbamos una observación despojada de prejuicios de las prácticas lectoras de los alumnos, descubriríamos que poseen estrategias propias y modos de leer no canónicos; por esta vía accederíamos a una redefinición de la problemática investigada, habitualmente formulada en términos de carencias. Nuestra segunda hipótesis anticipaba algo que confirmamos luego: que sería difícil disociar las prácticas lectoras de los alumnos de cómo los docentes –las cátedras- les proponen que lean.

Sintetizamos a continuación los pasos que fuimos dando en el proceso de investigación, las herramientas que utilizamos y, entre las observaciones que fuimos registrando, las que nos parecen relevantes.

En el comienzo, a partir de una revisión bibliográfica de los múltiples estudios sobre la lectura realizados en las últimas décadas, diseñamos los instrumentos que creímos más adecuados para recoger información. El primero utilizado fue una consigna dirigida a relevar las representaciones de los alumnos sobre la lectura y sobre sí mismos como lectores: se les propuso que leyeran una serie de fragmentos en los que un conjunto de autores (Perec, Barthes, Chartier, Ferreiro, Rockwell, Goodman), desde distintas perspectivas, reflexionan sobre la lectura; que seleccionaran las ideas que más se aproximaban a sus propias experiencias de lectores y, por último, que registraran por escrito –que narraran- una situación de lectura vivida que diera cuenta de alguna de esas experiencias.

Reunimos 228 relatos (a veces, simples reflexiones de lectores) y de su análisis surgió, en primer lugar, que el 68 % del total refería experiencias de lectura literaria: “se recordaban” leyendo literatura, desde títulos consagrados como *Rayuela* de Julio Cortázar, *El Principito* de Saint Exupéry, *El Túnel* de Ernesto Sábato y *Rebelión en la granja* de George Orwell, hasta obras pertenecientes a la cultura de masas como *Historias de diván* de un psicólogo conocido a través de los medios o *Paula* de Isabel Allende. Para la mayoría de los estudiantes leer equivalía a leer literatura. Aún así, cabe destacar que las narrativas poco numerosas (un 13 % del total) que hacían referencia a la lectura en contextos de estudio contenían todas ellas agudas reflexiones sobre qué supone ser lector en esas situaciones:

la conciencia, incipiente o más profunda, de que leer implica un proceso subjetivo a través del que –con muchas dificultades y dudas las más de las veces- se construye sentido, manifestada a través de expresiones como estas: “una lluvia de dudas mezcladas con certezas”, “ansiedad por saber, por aprender”; “cuando me siento a leer para estudiar lo primero que percibo es el tamaño de la totalidad del texto, evito partes y busco palabras como *lo importante* o *en resumen...*”;

el reconocimiento de obstáculos; por ejemplo, falta de las competencias culturales necesarias para abordar el texto: “Erasmus hace muchas referencias mitológicas e históricas, por eso es que a veces me perdía en la comprensión...”;

la referencia a las circunstancias en las que se realiza la lectura:

“Al ponerme a leer un libro, los hechos que se desencadenan tienen que ver con el contexto (...) Un verdadero caos: mamá hablando por teléfono, la televisión prendida, (...) mi hermano con la guitarra a todo poder. Por esto, tomé la decisión de volcarme al estilo Robinson Crusoe, el del aislamiento, (...) en un bar grande...”

En una prueba posterior, para focalizar el objeto fundamental de la investigación, las prácticas de lectura de bibliografía teórica, propusimos a los alumnos la lectura de un texto predominantemente expositivo –que se insertaba con coherencia en la secuencia didáctica que estábamos desarrollando en el taller- con el objetivo de indagar sobre las estrategias que utilizan habitualmente al leer bibliografía propuesta desde una cátedra. Primero, debían enumerarlas y a continuación responder a tres consignas de escritura que presentaban distinto grado de complejidad: enunciar el tema del texto (la narración); escribir un texto que diera cuenta de las características de la narración según el autor leído; elaborar una síntesis del apartado para alguien que no lo conociera. No se les pidió que las resolvieran sino que reflexionaran acerca de cuáles de esas consignas creían poder resolver y cuáles no a partir de la lectura realizada y que fundamentaran sus respuestas.

Los alumnos enumeraron las estrategias usuales (subrayado, listado de ideas principales, esquemas, cuadros sinópticos, etc.); en esa enumeración, la relectura apareció unánimemente como el recurso privilegiado e indispensable para arribar a una acabada comprensión de un texto en una situación de estudio (se declara como indispensable: “volver sobre los conceptos más importantes”; “releer cuantas veces sea necesario”; “hacer una lectura más profunda para tener mayor precisión en los conceptos a desarrollar”). Otras estrategias mencionadas para resolver dificultades de comprensión fueron el uso del diccionario y la búsqueda de información contextual sobre el autor y sobre la obra.

Al año siguiente, el instrumento descripto más arriba se reformuló parcialmente: sobre el mismo texto se pidió la elaboración de un resumen, para confrontar lo que los alumnos decían que sabían hacer con lo que realmente lograban. De esta forma pudimos obtener información sobre sus posibilidades de reconstruir los saberes comunicados por el texto. El análisis de este material nos permitió reunir observaciones que nos acercan al “cómo leen”, objeto de nuestra investigación. ¿Qué hacen los alumnos en una situación de resumen? Enumeramos observaciones realizadas: como un modo de indicar que comprendieron, se esfuerzan por reorganizar la información y no meramente reproducirla; igual sentido tienen los intentos de reformular o parafrasear; la supresión es la operación predominante en los casos en los que no hay reformulación. Otras operaciones destacables son la reposición de lo implícito y el uso de “lo conocido” como criterio para decidir la inclusión o no de una idea en el resumen.

Más adelante se insistió en el uso del resumen como herramienta para obtener información sobre las prácticas de lectura de textos teóricos, pero esta vez de un texto argumentativo (concretamente de un ensayo), lo que permitió hacer un análisis comparativo de dos resúmenes realizados a partir de tipos textuales diversos.

Así surgió, como primer dato significativo, un rendimiento diferente -y previsible- según el género con el que se había trabajado: el resumen del texto expositivo se resolvió más eficazmente, en tanto

hubo marcadas dificultades en la recuperación de la información del ensayo.

En el caso del texto expositivo ayudaron a la resolución de la escritura del resumen: a) el conocimiento del tema: los alumnos contaban con conocimientos previos sobre la narración, tema del texto; b) la familiaridad con el tipo de discurso; c) las estrategias discursivas características del texto explicativo que facilitan la tarea del lector.

Con respecto a los resúmenes del texto ensayístico, consideramos que el mayor grado de dificultad de lectura que se evidenció a través de ellos se explica por la relación entre las características del género “ensayo” en general (y del texto propuesto en particular: un texto complejo) y las posibilidades de los alumnos de abordarlo:

- el conocimiento escaso del género se tradujo en muchos casos en imposibilidad de nombrarlo o de nombrarlo, equivocadamente, como relato; se tergiversó el reconocimiento de la secuencia argumentativa por la narrativa (en las entrevistas que analizaremos luego reaparece esta cuestión);
- el texto no se pudo leer como argumentación: la mayoría de los alumnos no reconocieron su tesis que, como sucede muchas veces en el género “ensayo”, estaba implícita;
- la densidad estilística del texto propuesto, apoyada fundamentalmente en la metaforización, constituyó un obstáculo fuerte para la construcción de sentido;
- las remisiones intertextuales (el dialogismo característico del ensayo) también configuraron una dificultad de peso.

A partir de los datos recogidos hasta aquí, sobre el final del proyecto decidimos realizar una serie de entrevistas con grupos focales. Las preguntas que elaboramos se orientaron a obtener información sobre estos aspectos: la posibilidad de los alumnos de evocar y evaluar textos leídos en las materias cursadas; sus representaciones de las propuestas de lectura ofrecidas por las cátedras a través de sus docentes; su posibilidad de dar cuenta de conocimientos sobre los géneros discursivos que leen; la capacidad de reflexionar sobre las estrategias de lectura que utilizan. En relación con este último aspecto, nos propusimos indagar también si podían discernir entre lo que sabían del oficio de lectores en un contexto de estudio antes de llegar a la universidad y lo que consideraban un aprendizaje realizado en ella. A partir del análisis de los materiales obtenidos, consignamos a continuación aspectos que consideramos relevantes.

¿Qué leyeron en las materias que cursaron? ¿Qué recuerdan de lo que leyeron?

Como primeras respuestas a las preguntas sobre lo leído y lo recordado de lo leído en las materias cursadas, aparecen nombres de autores más que títulos –o conceptos- de textos. Dicen que ciertos textos y autores se reiteran en distintas materias. Los recuerdan porque se repiten, es decir, porque se han aproximado a ellos más de una vez: “A veces es redundante que se dé un mismo texto en dos materias. No creo que esté mal, termino entendiendo más. Se necesita mucho tiempo para entender ciertos textos.”

Los alumnos nombran, enumeran: Althusser, Marx, Adorno, Benjamin, Weber, Foucault, los grandes nombres de las ciencias sociales. Recién una vez disparado el recuerdo, aparecen las referencias a algún texto. Por ejemplo, *Vigilar y castigar*, de Foucault, casi unánimemente evocado.

En algunos casos, y no nos parece una observación menor, manifiestan confusión –que les cuesta salvar- respecto de si leyeron textos de autor o materiales de cátedra (es decir, reelaboraciones de las cátedras).

“No sabemos si eran del autor. Eran módulos con textos de muchos autores. (...) Explicaban el tema y había fragmentos incluidos.”

Explican las lecturas que “recuerdan menos” por cierta condición de los textos que los hace “pesados”, “densos”, “complicados”, en lugar de “entretenidos” o “llevaderos”. Los adjetivos que utilizan los alumnos para calificar los textos señalan que el vínculo emotivo –predominante en la lectura literaria, como ya habíamos constatado a través de un instrumento utilizado con anterioridad- parece ser prioritario para ellos, también cuando se trata de un acercamiento a la lectura teórica.

Ese vínculo se manifiesta, además, cuando expresan que recuerdan ciertas lecturas por sobre otras por las intervenciones docentes, que ponen énfasis en la importancia de unos textos sobre otros. Por un lado, esto marca que la motivación recurrente para el “recuerdo” de un texto privilegia el interés (del propio alumno o del docente): “Algunos textos tienen poco interés para nosotros”; “...no lo leí porque no me atrapó.” Por otro, señala la importancia que los alumnos les dan a las intervenciones docentes:

“No recordamos algunos textos porque el profesor no les dio importancia. El profesor no puso énfasis entonces vos no los recordás.”

“Si es denso y el profesor lo explica, y le da importancia entonces vas comprendiendo. Si es denso y el profesor no le presta atención, lo dejás.”

“No leí Acerca del hedonismo, de Marcuse. Lo dejé pasar porque el profesor no había hecho hincapié y no me gustaba.”

Ante la pregunta por cómo salvan la dificultad que plantea que el texto sea importante pero “no les guste”, aparece una respuesta como esta:

“Yo sé que puede ser denso pero cuando vas avanzando vas entendiendo. Cuando lo asimilás, las consecuencias del avance son interesantes.”

Este criterio que enuncian los alumnos y que otorga un rol importante al docente, se convierte a veces en una cuestión puramente pragmática: saben que se va a evaluar lo que leen.

“Como no llegás a leer todo, leés los textos que tienen más importancia (para el profesor).”

En el orden de los cambios del yo lector, sobresale la conciencia que los entrevistados tienen acerca de los textos que aportan una nueva manera de ver la realidad; esta se atribuye al descubrimiento de autores cuya visión crítica sobre los objetos de estudio les permitió revisar las opiniones que tenían antes de leerlos. Foucault y la *Dialéctica del iluminismo*, de Adorno, son ejemplos reiterados por los alumnos.

¿Por qué los recuerdan?

“... porque cuando los empezás a leer te cambian la visión de las cosas más que otros. Esto lo hace la mayoría pero la ruptura de estos autores es más fuerte.”

Cuando intentamos profundizar en esta evaluación de los alumnos, que nos resultaba especialmente interesante porque a lo largo de la entrevista reaparecía, encontramos explicaciones como estas:

“En la realidad uno ve, en cuestiones cotidianas, ejemplos de lo que leyó en los textos. Lo que uno leyó permite explicar a otras personas algunas cosas. Sirve para interpretar las cosas, para atender a cosas cotidianas que se pasaban por alto.”

¿Cómo les proponen que lean las distintas cátedras? ¿Existe un modo común de proponer lectura?

Hicimos estas preguntas para acercarnos a las representaciones de los alumnos respecto de las propuestas de lectura que ofrecen las cátedras. Después de una primera respuesta casi unánime que describe a todos los docentes como transmisores de una única y similar consigna (“lean para la próxima...”), los alumnos pudieron reconocer que esa uniformidad no era tal y fueron recuperando otros modos de proponerles lectura en las distintas materias: guías de lectura, localización de conceptos, preparación de exposiciones orales, propuestas de escritura. En muchos casos, expusieron evaluaciones o cuestionamientos sobre algunas prácticas docentes que constituyen una mirada crítica sobre las mismas o referencias a lo que ellos necesitan como lectores y estudiantes. Esta zona de la entrevista puso en estrecho contacto las prácticas de los alumnos, objeto de la investigación, con las prácticas docentes.

“Importan las ganas que el profesor transmite.”

“El profesor preguntaba si habíamos leído. Primero yo leía pero después, como veía que el profesor explicaba bien, ya no leía.”

“El profesor pregunta y nadie contesta. Entonces habla él.”

“(...) entendíamos mucho más de los apuntes que de los textos. Lo que no entendíamos con la lectura lo entendíamos con la explicación.”

“A veces se lee mucho en clase (el profesor lee en clase) y es aburrido. Lee el profesor y no ayuda eso al alumno. No da lugar al alumno.”

“Un profesor pedía que usáramos el vocabulario específico como un modo de demostrar que habíamos leído los textos y explicitaba que no teníamos que usar las propias palabras sino las de los textos.”

“Habría que partir de lo que no se comprendió y trabajar sobre esas partes del texto.”

“Nos sirve que el profesor diga qué es lo importante en un texto, a qué prestarle atención.”

“A veces algunos llevan la tarea de preparar un texto para exponer, después no se desarrolla la tarea. O se hace hasta un punto y empieza a hablar el profesor y no hay intercambio.”

“Habría que leer antes y después de la explicación, pero yo no lo hago.”

Una observación más respecto de lo que leen en las materias: en el discurso de varios alumnos se produce una equiparación entre apunte de clase y bibliografía. En el momento de prepararse para las evaluaciones, la lectura del apunte sustituye a la de la bibliografía.

¿Qué saben de los géneros discursivos a los que pertenecen los textos que leen?

¿Pueden nombrarlos?

Cuando analizamos las respuestas dadas a esta pregunta, que intentaba bucear en la posibilidad de los alumnos de dar cuenta de sus conocimientos discursivos y específicamente de sus saberes sobre los géneros discursivos frecuentados en una facultad de ciencias sociales, encontramos alguna cuestión paradójica. Si bien la mayor parte de los textos que evocaron al responder las primeras preguntas de la entrevista son ensayos, es decir, que existe aun desde el ciclo de ingreso a la universidad un contacto con ese género, las respuestas que dieron cuando se les preguntó por este fueron vagas y vacilantes

—citamos a continuación algunas— y plantean más dudas que certezas. El dato que aparece a partir de estas respuestas pone en escena y abre preguntas sobre el rol que cumple el conocimiento del género en el proceso de comprensión de un texto.

“Son ¿textos académicos? ¿Se dice académico? ¿Cómo se dice?”

“Leímos un ensayo de Sarlo que el docente dijo que servía para explicar a Althusser, sobre la llegada de maestras en época de Sarmiento. El docente lo nombró como ensayo. Dijo: lean el ensayo...”

A la pregunta de si tienen en cuenta el género cuando leen dicen que no. Algunos intentan conceptualizaciones: por ejemplo, establecer diferencias entre textos de metodología (“textos que exponen teorías”) y de otras materias (“son más expositivos unos que otros”). O: “Hay textos más subjetivos, bah todos son subjetivos.”

¿Qué estrategias usan cuando leen bibliografía? ¿Pueden mencionar aprendizajes que hayan hecho como lectores en el tiempo que llevan en la universidad?

En esta instancia, volvimos a indagar sobre las estrategias de lectura que utilizan cuando estudian. Nos interesaba observar especialmente si podían discernir entre lo que sabían del oficio de lectores en un contexto de estudio antes de llegar a la universidad y lo que consideraban aprendido en ella. Respecto de las estrategias, a través de lo que dicen que hacen confirmamos que las conocen, en el sentido de que pueden enumerarlas y nombrarlas; no es tan fácil indagar cómo las usan.

Sobre su formación de lectores antes de la universidad y sobre los aprendizajes realizados en ella (en algún momento formulamos la pregunta: “¿son mejores lectores de lo que eran cuando ingresaron?”), en cada grupo se marcaron diferencias entre lo que decían los egresados de colegios universitarios o los que habían iniciado o concluido una carrera terciaria previa —para los que no hubo un cambio importante— y los que venían de otras escuelas medias, con propuestas que evaluaban como muy distantes de lo que la universidad les pedía.

La frase “terminás aprendiendo...” engloba otras reflexiones sobre una experiencia que los desafiaba:

“Cada materia te condiciona la manera de estudiar.”

“Resalto y resumo pero a veces no sirve...Aprendí a distinguir qué es importante y qué no.”

“A mí me sirven los cuadros porque tengo memoria visual, necesito ayuda visual...”

“Antes, cuando no entendía dejaba el texto, ahora sé que si avanzo voy a entender.”

“Siempre me molestó que me mandaran a hacer resúmenes...No se pueden generalizar los métodos de estudio. A lo mejor alguno lo necesita, a mí no me sirve.”

La cantidad de textos a leer los obligó a buscar o “desarrollar nuevas técnicas, porque el resumen luego del resaltado no siempre llega...” Y aquí aparece la frase que incluimos en el título: “Nunca leí tanto en tan poco tiempo”, que establece una relación entre cantidad de materiales a leer y tiempo y que remite a una de las grandes dificultades que tiene que resolver un estudiante universitario.

En síntesis, los alumnos reconocen que las nuevas experiencias de lectura y los textos más complejos requirieron adaptaciones y actitudes diferentes. Así, a la mención de lecturas que cambiaron su modo de ver la realidad, se suma la referencia a una predisposición “paciente” para encarar textos difíciles, para no paralizarse ante ellos y una vaga conciencia del papel que juega en sus desempeños de lectores la ampliación de su competencia enciclopédica.

Conclusiones

Las representaciones de la lectura que los sujetos de la investigación construyen en sus relatos puede agruparse en dos modelos: en el primero – mayoritario- se entiende como lectura a la literaria; el segundo, en cambio, hace referencia a la lectura de estudio. Hipotetizamos que en el predominio de un modelo sobre otro puede leerse una marca escolar y social por la que leer es leer literatura. En cuanto sujetos de su propia práctica, los “lectores de literatura” se definieron por sus vivencias afectivas y estéticas. En contraposición, los sujetos del segundo modelo (el de la lectura en los contextos de estudio) manifestaron un nivel de reflexión e introspección cercano a la metacognición del proceso de lectura, sobre todo cuando describieron las dificultades a las que se enfrentaron y las estrategias que utilizaron para resolverlas.

Hemos constatado que los alumnos tienen saberes declarativos sobre lo que significa ser lectores en la universidad, que requiere una práctica de estudio y un ensamblaje crítico de la información significada. Sin embargo, todavía es necesario profundizar la investigación para delimitar la relación entre el saber declarativo y el saber efectivo.

Durante todo el proceso ratificamos desde la investigación observaciones ya realizadas desde el lugar de docentes de un taller de escritura sobre nuestros alumnos como lectores, pero también pudimos “hilar fino” en algunos aspectos; por ejemplo, discernir entre lo que conocen los alumnos, los saberes de los que aún no se apropiaron, lo que les fue enseñado y lo que se presupone que deben saber. Confirmamos, de este modo, que es imposible separar las prácticas de lectura de los alumnos de las prácticas docentes, es decir, de las propuestas de lectura a las que ellos deben responder.

Las observaciones que realizamos respecto de los conocimientos de los alumnos sobre el género discursivo “ensayo” ofrecen un particular interés en nuestro caso, en función de que múltiples ensayos

constituyen la bibliografía central de la mayor parte de las materias de la carrera de Ciencias de la Comunicación. Las estrategias de lectura relevadas permiten inferir un reconocimiento de dificultades y un potencial de actitudes positivas para abordarlas. Algunas de esas dificultades, que los alumnos explicitan, nos involucran a quienes les proponemos que lean y se convierten en cuestiones que requieren la intervención necesaria. Hemos podido agrupar las siguientes: a) las que provienen de la forma inadecuada de ofrecer el material de lectura durante la enseñanza de distintas materias: fragmentario, sin contextualización, en fotocopias de baja calidad; b) las derivadas del modo de proponer la lectura, en especial de la insuficiente explicitación de los propósitos de lectura; c) aquellas que sugieren abandonar la presuposición no evaluada sobre lo que los alumnos saben al entrar en la universidad (o deberían saber) y que marcan la necesidad de una práctica organizada y explícita de la reflexión sobre los géneros discursivos predominantes en cada disciplina, tanto sobre lo que exige su lectura como su producción.

Con relación a las prácticas docentes, creemos necesario abrir interrogantes sobre la distancia que existe entre los saberes teóricos sobre la lectura -acumulados en las últimas décadas- y las concepciones que enmarcan las prácticas de aula en los ámbitos educativos en general, y en la universidad en particular. En este sentido, merecen atención las valoraciones de los alumnos acerca de las intervenciones docentes en situaciones de lectura.

Un centro de interés especial que rescatamos es el reconocimiento explícito por parte de los alumnos de lo logrado a través de las prácticas realizadas, que los lleva a decir que “aprendieron a leer en la universidad” y que, convirtiéndose en mejores lectores, reconfiguraron su visión de mundo.

Volviendo al taller de escritura que fue el punto de partida y el contexto en el que se desarrolló esta investigación, la fuerza de la experiencia de leer y escribir en él, vivida intensamente por los alumnos en el primer año de sus carreras, se desaprovecha si se cierra en sí misma; antes bien, en el actual estado de situación parece reclamar diálogo e interacción con otras materias del plan de estudios, en instancias previstas y organizadas institucionalmente.

Nota

(1) Proyecto UBACyT ¿Cómo leen los alumnos universitarios que ingresan a una carrera humanística? De la indagación hacia la formulación de una propuesta, programación 2008-2010, Facultad de Ciencias Sociales.

Bibliografía

Adorno, T. (2003). *El ensayo como forma en Notas de literatura*. Madrid: Akal Ediciones.

Arnoux, E. et al. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Bajtin, M. (1997). *El problema de los géneros discursivos en Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI edi-

tores.

Barthes, R. (1994). *Escribir la lectura en El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Bronckart, J.-P. (1992). *El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico*. En *Anuario de Psicología*, Nº 54, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cavallo, G. y Chartier, R. (ed.) (1998). **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid: Taurus.

Chartier, A.M. y Hébrard, J. (2002). **La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)**. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Editorial.

Chartier, R. (1996). *El orden de los libros*. En **El orden de los libros**. Barcelona: Gedisa.

de Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Eco, U. (1981). **Lector in fabula**. Barcelona: Lumen.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Giordano, A. (2005). *Modos del ensayo. De Borges a Piglia*, Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

Goodman, K. S. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (comp.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Hébrard, J. (2000). *La lectura en la escuela. Lectores autónomos, ciudadanos activos*. Conferencia dictada en Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Iser, W. (1989). *El proceso de lectura. Una perspectiva fenomenológica en Estética de la recepción*, Madrid: Visor.

Larrosa, J. (2003). *El ensayo y la escritura académica*, en *Propuesta Educativa*, FLACSO, año XII, Nº 26.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas*

y antecedentes empíricos. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.

Percia, M. (comp.) (1998). Ensayo y subjetividad. Buenos Aires: Eudeba.

Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros Escolares en Revista Educação e Pesquisa, Nº 1, Sao Pablo.

Rosa, N. (editor) (2003). Historia del ensayo argentino. Buenos Aires: Alianza Editorial.

Rosemblat, L. M. (1997). La teoría transaccional de la lectura y la escritura en Los procesos de lectura y escritura 1, Textos en contexto, Asociación Internacional de Lectura.

Sarlo, Beatriz (2001). Del otro lado del horizonte. En El ensayo de los escritores, Boletín/ 9 del Centro de Estudios de Teoría y crítica literaria, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Smith, F. (1983). Comprensión de la lectura, México: Editorial Trillas.

Representaciones sobre lectura académica en los alumnos del Ingreso a la Universidad

Liliana Luppi y Nora Smael

Universidad Nacional de La Matanza

Introducción

Muchas Universidades del Conurbano en los últimos años han implementado políticas explícitas de ingreso, que más allá de los matices que experimentan entre sí, coinciden en que el pasaje de la escuela media a la universidad no es un acto automático que depende de la voluntad de quien quiere seguir estudiando sino que requiere de una preparación especial.

Dentro de este contexto, la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), es la que recibe la mayor cantidad de aspirantes, 7200 en la primera instancia y 7500 en la segunda en el año 2010.

La Universidad Nacional de La Matanza se ha comprometido en promover el acceso y permanencia en los estudios superiores de sectores de la población anteriormente excluidos. Por eso, dentro de la línea del *ingreso responsable*, dicta un curso que tiene como objetivo facilitar a los alumnos el pasaje de la escuela media a la universidad. Una materia fundamental de este curso, que atraviesa todas las carreras, es el Seminario de Comprensión y Producción de Textos; con este seminario, se pretende desarrollar en los alumnos competencias de lectura y escritura de textos académicos.

El problema principal que se enfrenta es que las competencias lectoras y de escritura que posee la mayoría de los alumnos al momento del ingreso a la universidad son insuficientes para abordar la interpretación y la producción de textos académicos. En consonancia con esta problemática, se realizó una investigación en la UNLaM con los alumnos del Curso de Ingreso 2009-2010, *Leer y escribir en el Curso de Ingreso. Representaciones de los alumnos en los procesos de escritura* con el objetivo general de mejorar las prácticas de lectura y de escritura de los alumnos en el curso de ingreso.

El proyecto de investigación se plantea, en un primer momento, diagnosticar las condiciones reales en que inician el curso los alumnos, así como relevar las representaciones que operan en ellos a la hora de leer y escribir en la universidad; en un segundo momento, y como resultado de lo anterior, se propone intervenir en los contenidos y actividades del seminario de modo de acercar a las representaciones de los alumnos las formas de la lectura y la escritura en el discurso académico. Para llevar a cabo el diagnóstico mencionado, se utilizaron dos pruebas. En la primera, se aplicó una encuesta a los

alumnos de la primera instancia del curso de ingreso 2010 que permitió relevar las representaciones que aquellos tienen con respecto a la lectura y la escritura. Con los alumnos de la segunda instancia, se realizó la segunda prueba que consistió en una actividad de lectura comprensiva y de escritura, a partir de un resumen y, posteriormente, protocolos que dieron cuenta de las estrategias utilizadas por los alumnos en estas tareas. Esta segunda prueba tuvo como objetivo conocer las condiciones reales de lectura y escritura de los ingresantes.

Objetivos y marco teórico

El presente trabajo es parte de esa investigación y pretende indagar en las representaciones que los alumnos poseen sobre la tarea de lectura en la universidad al momento de su ingreso.

Nuestro propósito es obtener datos más actuales y representativos, relacionarlos con las representaciones que tienen los alumnos de las exigencias académicas, y vincularlos con los posibles condicionantes derivados de los perfiles de los alumnos según la carrera a la que aspiran ingresar.

La hipótesis de trabajo es que las representaciones que los alumnos tienen de la lectura inciden negativamente en el desarrollo de las competencias requeridas en la cultura académica (Di Stefano/Pereira, 1997; Carlino, 2005).

Las profesoras Di Stefano y Pereira fundamentan la necesidad de estudiar las representaciones en que las conductas de los grupos e individuos no se basan en las condiciones objetivas de una situación, sino en las representaciones que tienen de esa situación (Abric 1994, en Di Stefano-Pereira, 1997). Las autoras sostienen que los rasgos que caracterizan las representaciones de la lectura en el ámbito universitario repercuten negativamente en el proceso de comprensión lectora de los alumnos, ya que limitan la posibilidad de una interpretación crítica de los textos; la representación que tienen de lo que es leer para la institución y de su rol dentro de la misma contribuyen a impedir el despliegue de esas capacidades.

Desde el marco teórico, la cátedra de “Seminario de Comprensión y Producción de Textos” concibe la lectura como un Modelo estratégico, es decir, como un proceso mental intencionado que permite al lector reconstruir el sentido del texto a partir de los datos que éste ofrece y sus conocimientos previos, en función de un objetivo acorde a las demandas del contexto social (van Dijk/ Kintsch, 1983).

De acuerdo con van Dijk y Kintsch, los tipos de conocimientos requeridos para desempeñarse como lector estratégico son dos: conocimiento declarativo o fáctico (saber qué leer) y conocimiento procedural (saber cómo leer).

Paris, Wixson y Lipson (1994, en Parodi Sweis, 1999) proponen un tercer elemento: el conocimiento condicional, que incluye saber cuándo y por qué activar los otros dos conocimientos. Su función es específica en los contextos de uso de acuerdo a las demandas y los objetivos de lectura. Se trata de un conocimiento acotado, referido a una situación concreta, que guía al lector para organizar el conocimiento declarativo y el procedural. Es, de hecho, el que hace de la acción una estrategia, puesto que determina cuáles son los objetivos dentro de un texto en particular. De él, por lo tanto, depende que la

lectura sea adecuada.

Metodología

En cuanto a la metodología de la investigación, para indagar en las representaciones sobre lectura de los alumnos ingresantes, se recurrió a una encuesta con preguntas abiertas y cerradas, donde se interrogó a los alumnos sobre las percepciones de sí mismos como lectores, sobre los hábitos de lectura, y sobre el imaginario que actúa en los alumnos con respecto a lo que se espera de ellos en la universidad. Esta encuesta, en tanto interroga al alumno para que responda desde su absoluta subjetividad, permite reconstruir las representaciones en su dimensión social y psicológica, representaciones que – es sabido- predeterminan la acción de los sujetos, ya que se trata de la manera en que un individuo o grupo le asigna un significado a la realidad. (Abric, 1994, en Di Stefano-Pereira, 1997)

Para este fin se diseñó la encuesta orientada por la concepción de la lectura como proceso de construcción de sentido, en el que tanto el lector juega un rol activo al poner en juego sus competencias lingüísticas, paralingüísticas, discursivas, sociales, culturales e ideológicas, y en los que la interacción texto-contexto es fundamental (van Dijk, 1983, 1990; Parodi Sweis, 1999). Esta concepción es coherente con las características de la alfabetización académica, que tiene entre sus objetivos enseñar a pensar críticamente, por medio de una lectura comprensiva y crítica (Zerillo, 2007), y de una escritura que transforme el conocimiento (Carlino, 2005. Scardamalia-Bereiter, 1992).

La encuesta fue aplicada a un total de 404 alumnos del Curso de ingreso 2010 –primera instancia-, divididos de la siguiente manera: 75 alumnos aspirantes a ingresar a Ingeniería, 70 a Derecho, 62 a Humanidades, 77 a Educación Física, 85 a Económicas y 35 a Enfermería. Esta división fue el resultado de aplicar la encuesta a una comisión por departamento (o carrera en los casos de Enfermería y Ed. Física. Esta última se consideró separadamente del departamento de Humanidades al que pertenece, porque presenta a priori características particulares).

Resultados

Las respuestas de esta encuesta permiten apreciar la representación que de sí mismos como lectores tienen los alumnos encuestados: en una mayoría del 67% se consideran muy buenos o buenos (un 8% para la primera calificación, y un 59% para la segunda), un 29,5% se considera regular, y ninguno se considera mal lector. Las carreras que presentan una variante con respecto al promedio general son Ed. Física y Enfermería, que también muestran mayores porcentajes para la calificación de “Bueno” que para la de “Regular”, pero presentan diferencias entre los dos guarismos que sugieren una representación de menor valoración de sí mismos como lectores que el resto del alumnado. En tabla 1 pueden observarse los resultados obtenidos por departamento o carrera, y el promedio general.

La segunda pregunta acerca de los tipos de texto que leen habitualmente (Tabla 2) dio como resul-

tado una mayoría notable (70%) de alumnos que leen artículos periodísticos, específicamente noticias; los departamentos que respondieron en mayor cantidad por este tipo de texto fueron Derecho (con el 81%) y Humanidades (con el 78%). Un porcentaje significativo, aunque menor a la mitad, respondió que lee habitualmente “Obras literarias”, que es el tipo de texto más indicado como lectura obligatoria en el sistema escolar, junto con el periodístico. Alrededor de un tercio de los alumnos respondieron que leen manuales de estudio, fotocopias y artículos de opinión; sobre este último tipo textual, los departamentos de Derecho y de Humanidades presentan porcentajes superiores al promedio general (43% y 40% respectivamente). En porcentajes muy menores de la totalidad de alumnos encuestados, se incluyeron apuntes, revistas y textos académicos.

El tercer indicador continuaba con la indagación acerca de las prácticas de lectura de los alumnos, pero apuntaba a los temas sobre los que les interesa leer (Tabla 3). La motivación personal, ligada a la finalidad de la lectura, es un componente básico de la significatividad que se espera que tenga el proceso de lectura para cualquier lector. En este caso, los resultados obtenidos sugieren una posible vinculación con la representación que algunos alumnos tienen de la carrera elegida; por ejemplo, los alumnos de Ed. Física respondieron en un 72% que les interesa leer sobre deportes, mientras que los de Derecho y Humanidades dicen interesarse por leer noticias en un 58% y 60% respectivamente; por otra parte, los alumnos aspirantes a Enfermería, responden en un 71% que les interesa leer temas relacionados con la carrera elegida. Los datos finales obtenidos acerca de este ítem, pueden observarse en la tabla 3 del anexo.

El cuarto indicador acerca de cómo les resulta la lectura (Tabla 4) , es decir acerca de la percepción que los alumnos tienen de su propia práctica de lectura, permite por un lado poner en relación estas respuestas con la representación como lectores relevada en el primer ítem de esta parte, ya que se consideran buenos lectores en un 59%, mientras un 58% reconoce que necesita leer varias veces un texto para poder entenderlo y el 29,5% contesta que la lectura le resulta fácil, que comprende fácilmente todos los textos. Cabe agregar que los alumnos aspirantes a Ed. Física responden de esta manera en menor medida que el resto, ya que contestan que les resulta fácil solo el 19%, y que necesitan leer varias veces el 65%.

Por otra parte, en general en las respuestas se observa dificultad para reconocer en qué consisten los obstáculos que perciben para entender un texto: sólo el 14% afirma que lo que le impide avanzar en la lectura es el vocabulario, el 12% lo adjudica a la “forma en que está escrito”, y el 2% alude al tema como problema para la comprensión.

En quinto lugar, en un intento por aproximarnos a las estrategias que los alumnos utilizan, se les preguntó por sus hábitos de lectura (Tabla 5). El porcentaje más alto se registró en la respuesta que afirma que se detienen en alguna parte del texto para pensar, con un 66%, que triplica el 20% de alumnos que respondió que lee de corrido hasta el final. El 67% de los encuestados sostuvo que suele releer. Una mayoría ajustada del 52% de los que releen, dice que lo hace cuando no entiende o le parece complejo el texto, mientras que dicen releer dentro de una situación ligada al estudio el 19,50% de los alumnos que releen. Muy menor es el número de alumnos que hacen algún tipo de anotación mientras leen (24%) y aún menor el que hace algún tipo de vinculación con el contexto, como averiguar datos sobre

el autor (5%) o relacionar con otros textos (7%).

El sexto y último indicador se refiere a los requerimientos que los alumnos suponen que la universidad tiene con respecto a la lectura (Tabla 6). Entre las respuestas más frecuentes, se encuentran las que indican una concepción de la lectura como una actividad dependiente del texto, que deja un lugar pasivo al lector, es decir, leer es comprender, entender, obedecer al texto; este tipo de respuesta llegó al 37% del total de encuestados. En tanto quienes conciben la lectura a partir de su finalidad, responden en un 15% que en la universidad se leerá para conocer, aprender, o producir textos de estudio. Este porcentaje es menor al 20,5 % que cree que se les pedirá mayor cantidad, velocidad o concentración, o al 27% que imagina una lectura más exigente o compleja de textos más “avanzados”. Sólo el 6% menciona como requisito entender el vocabulario, y el 7% supone que deberá hacer una lectura crítica. En este punto relacionado con el ámbito universitario, también son muy bajos los porcentajes de alumnos que vinculan la lectura con el contexto: el 1% responde que deberá tenerlo en cuenta, el 3% imagina que establecerá algún tipo de relación con otros textos, y el 11% hace alusión a la necesidad o utilidad de los conocimientos previos. En cuanto al género de los textos, un 13% responde que se tratará de textos de actualidad o generales, y apenas el 21% supone que leerá textos académicos o propios de la carrera. Al respecto, hay que aclarar que el relevamiento mostró una diferencia significativa en las carreras de Ed. Física y Enfermería: mientras los alumnos aspirantes a la primera no incluyeron esta posibilidad (0%), el 57% de los encuestados de Enfermería respondió que imagina que tendrá que leer textos propios de la carrera o académicos.

Análisis de los resultados

Luego del análisis de las respuestas y de su tabulación se obtuvieron los siguientes resultados: Con respecto a su representación como buenos lectores, podría derivarse que para la mayoría de los alumnos encuestados, leer es leer noticias, textos literarios, manuales de estudio y fotocopias, es decir, se lee lo que es o ha sido requerido en el ámbito escolar. En menor medida se leen textos de opinión.

Su autopercepción como buenos lectores parece estar fundamentada básicamente en su experiencia escolar, que se ha centrado en la lectura de textos de géneros que requieren habilidades diferentes de las necesarias para una lectura de textos académicos (Carlino, 2005).

De las respuestas puede inferirse que se inscriben en un modelo de lectura obediente, que consiste en develar el sentido del texto desde un rol pasivo. Ese rol no impide que mayoritariamente reconozcan que deben leer varias veces “para entender”, que releen, y que se detienen para pensar (aunque un tercio afirma que leer le resulta “fácil”).

Sin embargo, es posible afirmar que no hacen un uso estratégico de técnicas propias del proceso de lectura, y no demuestran conciencia del proceso que llevan a cabo durante la lectura -no hay metacognición-, ya que casi no se manifiesta reconocimiento de cuáles son las dificultades que les impiden comprender un texto, ni de la activación de conocimientos previos, ni de la relación texto-contexto (Di Stefano-Pereira, 1997; Van Dijk-Kintsch, 1983).

Esta concepción puede observarse también en lo que imaginan que es la práctica de lectura en la universidad: encontrar el sentido que tienen textos a los que sólo se visualiza como más complejos. No queda claro en qué consiste esa complejidad, ya que en general no relacionan la lectura en el ámbito académico con el vocabulario, que es un componente importante dentro de los géneros científico-académicos, ni con una finalidad ligada al conocimiento.

De las representaciones relevadas en esta prueba, según lo descripto hasta acá, puede también inferirse que los alumnos en general perciben las prácticas de lectura y de escritura como dos actividades separadas, distantes. No existe una conciencia de la relación entre ellas, de las características que comparten, de la transferencia que se da de un modo discursivo a otro (Parodi Sweis, 1999).

Conclusiones

A partir de la interpretación de los resultados de la prueba, se puede describir una serie de características de la lectura de los alumnos observados.

En primer lugar, es posible afirmar que la representación que opera en los alumnos no coincide con el marco teórico de la cátedra, ya que no responde a una concepción de *proceso de construcción de sentido* que se lleva a cabo por medio de *estrategias* que responden a un *plan*: para la mayoría de los aspirantes observados, leer es encontrar el sentido inmanente a través de la decodificación del texto.

En segundo lugar, se hace visible en la encuesta que no relacionan el texto leído con prácticamente ningún aspecto contextual, y que las únicas estrategias conocidas son releer y subrayar; entienden que para comprender sólo hay que releer (“tantas veces como haga falta”), y subrayan sin una perspectiva macroestructural previa.

La lectura se concibe *descontextualizada*, aislada del contexto de producción y del de recepción; en general los alumnos observados no inscriben estas prácticas en modelos de situación que orienten el sentido, no vinculan la lectura de un texto con la situación comunicativa, y mucho menos con la producción de conocimiento. De manera que se evidencia, en la mayoría de los alumnos observados, un gran desconocimiento de otras estrategias lectoras que les permitan ingresar al ámbito académico con un nivel aceptable de lectura.

En tercer lugar, puede observarse que en su mayoría los alumnos tienen una concepción de lectura como *práctica institucional*: se lee por encargo de una autoridad educativa, para el momento o la actividad solicitada, sin relacionar lo leído con prácticamente ningún otro elemento, con el fin de “obedecer” pasivamente el texto, de extraer de él los significados. Este tipo de lector no cree que la lectura sea un momento de encuentro entre el lector y el texto, en el que se activan conocimientos previos, se infieren significados y construyen nuevos modelos mentales. Esta representación contradice los propósitos de la lectoescritura en la universidad, ya que ésta espera que el alumno desarrolle competencias que le permitan insertarse críticamente en la sociedad.

En cuarto lugar, se hace necesario mencionar también algunas distancias observadas entre la representación de la lectura y la escritura de los alumnos relevada en la encuesta y la práctica concreta a

la hora de enfrentarse con un texto para comprender y luego escribir, analizada en la segunda prueba. Si bien se pudo observar una continuidad entre representación y práctica, es interesante observar la propia distancia entre la lectura y la escritura relevada en ambas pruebas. Mientras que en la encuesta ambas parecen productos aislados; en la prueba, la escritura de los alumnos es claramente consecuencia de la propia lectura. Una lectura obediente solamente puede dar cuenta de una escritura que solo se plantea como problema el vocabulario, la norma, la corrección. La falta de puesta en cuestión de la escritura como *redacción de ideas* deviene de una lectura que no busca ideas, solo toma lo que el texto dice.

Debido a las características de la lectura descripta, se podría interpretar que la representación que opera en la mayoría de los alumnos en el momento del ingreso no contribuye al desarrollo de competencias de lectura académica. Por lo tanto, es necesario intervenir activamente para modificar esas representaciones, de modo de iniciarlos en el discurso académico, a partir del desarrollo de estrategias de comprensión lectora que faciliten su tarea en el ámbito universitario, y de un trabajo metacognitivo, de modo que los alumnos reconozcan las operaciones mentales que llevan a cabo mientras leen.

Los alumnos del ingreso vienen de otra cultura y cuando ingresan a la universidad se hace necesario introducirlos en la cultura académica. Tarea esta que debe ser responsabilidad de todos los docentes y de todas las cátedras, pero que debe iniciarse en el curso de ingreso.

Para ello, se sugiere en la tarea docente:

- acompañar las primeras lecturas comprensivas que los alumnos realicen de textos académicos para mostrar y desplegar estrategias de comprensión.

- propiciar el reconocimiento de la situación comunicativa, el contexto o modelo de situación en cada acto de lectura y escritura. Esto significa no sólo tener en cuenta al enunciador y su destinatario, sino también su intención, sus creencias y sus valores. Los alumnos deberían comprender que cada discurso es construido dentro de un contexto que contiene al texto y lo marca retórica, discursiva e ideológicamente.

- trabajar especialmente en el desarrollo de la alfabetización crítica y dentro del campo de la argumentación para formar jóvenes que puedan intervenir en su medio con una conciencia crítica y social.

- intervenir para modificar representaciones que consideran a la lectura y a la escritura como tareas separadas. Se deben propiciar actividades que demuestren que se obtienen mejores resultados cuando ambas tareas se realizan a partir de una construcción macroestructural del texto a través de estrategias específicas.

En conclusión, los alumnos que ingresan a la universidad son representantes de una tradición escolar argentina que propicia la repetición de conocimientos. Si se quiere revertir esta situación y alcanzar la *transformación del conocimiento* se debe trabajar para el entrenamiento de la lectura comprensiva y, al mismo tiempo, en una reflexión que acompañe este proceso. El objetivo final es tender un puente entre la cultura que los alumnos traen de la escuela media y el ámbito académico al que pretenden ingresar, con miras a lograr una formación superior que les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos.

Referencias bibliográficas

- Abric J. C. (1994). "Pratiques sociales et representations", P.U.F. París, en di Stefano M. y Pereira, M.C. (1997). "Representaciones sociales en el proceso de lectura", en *Signo y Señal*, 8, 319-339
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. F.C.E. Bs As, 2006.
- di Stefano M. y Pereira, M.C. (1997). "Representaciones sociales en el proceso de lectura", en *Signo y Señal*, 8, 319-339.
- Jodelet, D. (1988). "La representación social: fenómenos, concepto, y teoría", en Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Paris, S., Lipson y K: Wixson (1994). "Becoming a strategic reader" Ruddell y Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of Reading*, Newark, Delaware: IRA, 788-810. En Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Universidad Católica de Valparaíso.
- Rosemblat, L. (1994). "The transactional theory of Reading and writing", en R. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, Delaware: IRA, 1057-1091
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en *Infancia y Aprendizaje*. 1985.
- Van Dijk, Teun (1990). "The future of the field: discourse analysis in the 1990's", *Text*, 10, 133-156.
- Van Dijk y Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Viramonte de Ávalos, M. (comp.), (2000). *Comprensión lectora*, Buenos Aires, Colihue.
- Zerillo, Amelia (2007). *Alfabetización crítica. Traducción y síntesis (no publicado)*.

ANEXO

TABLA 1

1) ¿Cómo te consideras como lector?	INGEN.	DERECH.	HUMAN	E D FÍSIC	ECONÓM	ENFERM	PROM. GRAL
Muy Bueno	7%	10%	14%	5%	9%	2%	8%
Bueno	61%	64%	60%	56%	58%	57%	59%
Regular	29%	23%	21%	36%	28%	40%	29,50%
Malo	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
No contesta	3%	3%	5%	3%	5%	3%	4%

TABLA 2

2. ¿Qué lees habitualmente?	INGEN	DEREC	HUMAN	ED FÍSIC	ECONÓM	ENFERM	PR. GRAL
Obras literarias	41%	51%	45%	35%	48%	51%	45%
Manuales de estudio	37%	33%	28%	33%	34%	40%	34%
Fotocopias	30%	22%	32%	41%	39%	34%	33%
Apuntes	3%	7%	8%	9%	12%	3%	7%
Art periodísticos (noticias)	66%	81%	78%	67%	63%	66%	70%
Artículos de opinión	29%	43%	40%	17%	24%	29%	30%
Textos académicos	20%	19%	8%	9%	10%	11%	13%
Revistas	3%	0%	2%	0%	4%	6%	2,50%
Otros	12%	10%	8%	7%	4%	9%	8%

TABLA 3

3. ¿Sobre qué temas te interesa leer actualmente?	INGEN	DEREC	HUMAN	ED FÍSIC	ECONÓM	ENFERM	PR. GRAL
Deportes	32%	23%	33%	72%	19%	6%	31%
Noticias	38%	58%	60%	33%	53%	51%	50%
Temas de la carrera elegida	37%	42%	52%	37%	49%	71%	48%
Literarios	27%	48%	33%	23%	26%	40%	33%
Otros	31%	22%	15%	1%	18%	26%	19%

Todo me interesa	11%	17%	20%	13%	18%	26%	17,50%
Nada me interesa	1%	1%	0%	1%	1%	0%	0,66%

TABLA 4

4. ¿Cómo te resulta la lectura?	INGEN	DEREC	HUMAN	ED FÍSIC	ECONÓ	ENFERM	PR. GRAL
Fácil, comprendés fácilmente todos los textos	37%	33%	37%	19%	20%	31%	29,50%
Necesitás leer varias veces un texto para entenderlo	56%	49%	58%	65%	64%	54%	58%
Te impide avanzar en la lectura: el vocabulario	5%	14%	8%	17%	22%	20%	14%
el tema	4%	0%	3%	1%	5%	0%	2%
la forma en que está escrito	8%	10%	15%	4%	10%	23%	12%
Necesitás que alguien te explique en texto antes de leer	1%	3%	3%	3%	6%	6%	4%
Preferirías no leer textos	3%	1%	0%	0%	1%	3%	1,33%

TABLA 5

5. ¿Cómo leés habitualmente?	INGEN	DERECH	HUMAN	ED FÍSIC	ECONÓ	ENFERM	PR. GRAL
Leés el texto de corrido hasta el final	29%	19%	20%	21%	16%	17%	20%
Te detenés en algunas partes para pensar	56%	67%	65%	68%	72%	66%	66%
Hacés algún tipo de anotación relacionada con el texto mientras leés	15%	28%	17%	20%	26%	40%	24%
Hacés algún tipo de relación con otros textos	10%	7%	7%	5%	6%	9%	7%
Averiguás datos sobre el autor	7%	4%	5%	3%	4%	6%	5%
¿Solés releer? NO	7%	17%	5%	15%	11%	14%	11,50%
¿Solés releer? SÍ	73%	68%	58%	55%	78%	69%	67%
SITUACIÓN	Porc.	del	total	de los	que	releen	

Cdo no entiendo /el texto es complejo	49%	43%	57%	61%	45%	58%	52%
Tiempo libre/ interés/placer	15%	17%	51%	29%	31%	29%	29%
Para estudio/evaluac (informe, examen)	25%	36%	11%	22%	15%	8%	19,50%
Otras	9%	11%	0%	2%	3%	0%	4%
Siempre	0%	2%	0%	5%	5%	0%	2%
No aclara situación	7%	0%	6%	2%	0%	50%	10%

TABLA 6

6 ¿Cómo te imaginás que serán los requerimientos de lectura en la universidad?	INGEN	DERECH	HUMAN	ED FÍSIC	ECONÓ	ENFERM	PR. GRAL
Entender el vocabulario	4%	3%	0%	3%	12%	14%	6%
Mayor cantidad / velocidad / concentración	22%	6%	27%	21%	13%	34%	20,50%
Lectura exigente/Complejo/ textos avanzados	33%	29%	12%	43%	18%	26%	27%
Leer es comprender / entender/obedecer al texto	45%	38%	35%	33%	26%	43%	37%
Leer para conocer / aprender/ producir textos de estudio	14%	12%	8%	0%	20%	34%	15%
Lectura expresiva	1%	7%	5%	0%	5%	23%	7%
Lectura crítica	4%	10%	13%	0%	8%	6%	7%
LECT DE TEXTOS académicos o de la carrera	1%	19%	20%	0%	24%	57%	21%
en relación con otros textos	5%	0%	5%	0%	8%	0%	3%
de actualidad / generales	11%	20%	13%	16%	17%	0%	13%
de diversos géneros	15%	0%	3%	4%	4%	11%	6%

Tener en cuenta el contexto	0%	0%	2%	0%	1%	3%	1%
Necesidad / utilidad de conocimientos previos	11%	4%	12%	3%	14%	20%	11%
Contesta sobre escritura	16%	13%	13%	0%	16%	3%	10%
Contesta sobre estrategias	11%						
Debe mejorar diversos aspectos	19%	27%	3%	7%	-----	-----	9%
NO CONTESTA	1%	9%	7%	11%	14%	9%	8,50%

El lenguaje como sistema de opciones: organización textual en parciales domiciliarios de talleres de escritura en la UNRN

Montemayor-Borsinger A., Eisner L., de la Penna M., Wiefeling F.
Universidad Nacional de Río Negro

Introducción y objetivos

Este trabajo examina un corpus de escritos de un grupo de estudiantes de humanidades con el objeto de identificar las variables lingüísticas que influyen en su organización. Estos escritos fueron seleccionados por constituir ejemplos ilustrativos de la “lengua como sistema de opciones”, concepto esencial de perspectivas lingüísticas sistémico-funcionales, cuya aplicación es de interés para la formación de estudiantes de grado. La selección se hizo partiendo de un parcial domiciliario de un Taller de Escritura Académica que solicitaba la confrontación de varias fuentes bibliográficas y la reformulación de conceptos.

El corpus está compuesto por textos que se destacaron por su abordaje de la consigna, la organización de la información y la inclusión de los conceptos pertinentes. En esta selección se tomó también en cuenta la perspectiva de los propios alumnos del curso, manifestada en un trabajo de *lectura de a pares*. En efecto, los alumnos, guiados por una grilla de análisis, identificaron que las estrategias discursivas utilizadas en algunos textos facilitaban la lectura y brindaban un efecto de coherencia mientras que, en otros casos, entorpecían la fluidez del texto y el lector debía “trabajar” más para interpretar las intenciones del autor.

Método de análisis

El método de análisis utilizado en este trabajo toma en cuenta los significados de organización textual manifestados por Tema y Rema. La Lingüística Sistémico Funcional considera al *Tema* como el elemento que sirve como punto de partida del mensaje (Halliday, 1994:37). En este sentido Tema está considerado como un elemento posicional que inicia la oración. Aquí consideraremos, junto con otros trabajos de Lingüística Sistémico-Funcional aplicados a discursos académico-científicos (cf. Berry, 1995; Davies, 1988; Montemayor-Borsinger, 2001), que Tema puede incluir hasta dos elementos – el Sujeto gramatical principal (implícito o no y a veces pospuesto) y elementos optativos que lo enmarcan (Berry, 1996; Davies 1994, 1997; Montemayor-Borsinger, 2009a). Esta visión de Tema es analíticamente útil en géneros académicos. Evidentemente, si tratáramos de aplicarla a otros géneros, en particular géneros orales, sería necesario revisarla debido a las diferencias que aparecen en sus significados textuales y sus flujos de información.

Incluir en el concepto de Tema al Sujeto gramatical amplía su potencial pedagógico, pues se ajusta más a una noción intuitiva de su rol como aquello a lo que se refiere la cláusula (cf. Halliday, 1994, capítulos 3 y 4). Este aspecto es importante si se considera el propósito de los talleres de escritura, que es concientizar al estudiante sobre la escritura de géneros académicos.

La distinción de dos componentes en Tema identifica una parte *obligatoria* realizada por el Sujeto gramatical, y una parte *optativa* realizada por elementos que pueden preceder al Sujeto, que llamaremos aquí “Marco”. Estas dos partes integrantes de Tema permiten aclarar lo que las corrientes funcionales suelen llamar Tema Marcado y Tema No Marcado. Aquí, en los géneros académicos que nos interesan, se tiende a una menor elisión del Sujeto gramatical, y cuando está en primera posición representa un Tema No Marcado. Cuando otros elementos preceden al Sujeto, tales como adverbios y conjunciones, gerundios, circunstanciales, complementos, etc., se realizan Temas con distintos grados de marcación. Así, cuando un Marco precede al Sujeto gramatical, estamos en presencia de un Tema “Marcado”. Es necesario aclarar que esta definición de Tema “Marcado” sigue la categorización propuesta por Davies (1997) para los discursos académicos, que permite la inclusión de elementos que no son identificados necesariamente como tales por Halliday. Ejemplos son cierto tipo de elementos de origen conjuntivo o adverbial, generalmente vistos, siempre desde una perspectiva funcional, como de origen más Textual o Interpersonal. De hecho, estos mismos elementos son ahora a menudo considerados como multifuncionales (Berry, 1996; Taylor-Torsello, 1996), y como pertenecientes también a la metafunción Lógica, a su vez parte de la metafunción Ideacional. Si no hay este elemento optativo antes del Sujeto/Tópico, tenemos un Tema No Marcado.

En este estudio no se analizan por separado los Temas de las subordinadas o cláusulas hipotéticas de las oraciones, para así dar una imagen más clara del patrón Temático general de los textos sin la interferencia de su organización secundaria.

Las taxonomías utilizadas para una perspectiva semántica de los sujetos gramaticales y de los marcos que los preceden

Se propone aquí una taxonomía simplificada de trabajos anteriores (Montemayor-Borsinger 2001, 2009a, 2009b). Estas clases están caracterizadas como sigue, con ejemplos del presente corpus.

Sujetos y Marcos Convencionales: comprenden expresiones comúnmente usadas que no implican reformulaciones elaboradas por parte del autor, como se muestran en los siguientes ejemplos:

TEMA		REMA	
Marco	Sujeto gramatical	Verbo	Desarrollo
	Johns (1997)	reúne	distintas definiciones y análisis de diversos autores para introducir el concepto de comunidad discursiva y desde allí abordar la noción de comunidad académica.
En el caso de las comunidades académicas	Johns (1997)	prefiere distinguirlas	como comunidades de práctica porque no solo comparten géneros y léxico, sino también prácticas y valores que las reúnen y las diferencian de otras.

Sujetos y Marcos Instanciales: comprenden elementos mucho más complejos, es decir, expresiones altamente contextualizadas que el autor ha tenido que crear especialmente para un pasaje dado. Al crear elementos lingüísticos instanciales el autor no se muestra aunque logra poner en posición temática expresiones complejas que le permiten presentar sus propios enfoques, puntos de vista e hipótesis, lo cual influye en la forma en que va a ser leído. Esta capacidad del autor de poder crear elementos instanciales le permite reducir su presencia explícita en el texto, y a la vez aumenta su posibilidad real de convencer al lector por el manejo persuasivo de elementos lingüísticos puestos en una posición clave. Algunos ejemplos son los siguientes:

TEMA		REMA	
Marco	Sujeto gramatical	Verbo	Desarrollo
Es posible tomar el caso de Carlos Castaneda para ejemplificar el modo en que	determinado miembro de una comunidad académica	expone	sus propuestas, con las consecuencias que eso implica.

	Este ahora famoso y a la vez cuestionado antropólogo	ubicó	su discurso en un lugar poco convencional para la comunidad a la que pertenecía,
y si bien escribió best-sellers que le han dado importancia dentro de otras comunidades discursivas,		le ha restado	seriedad dentro de la comunidad académica.

Sujetos o Marcos Instanciales-Fóricos

En un análisis preliminar del corpus, cada una de las cuatro autoras del presente trabajo clasificó independientemente los 10 textos seleccionados. Al cotejar estas cuatro clasificaciones de cada texto, surgieron algunas diferencias en la asignación de las categorías *Convencional* e *Instancial* vinculadas con marcos o sujetos que contenían deixis. En todos los casos, estos contenían sustantivos con función catafórica, como en el caso de la expresión “*otro elemento relevante...*” o anafórica, como en el caso de “*esta experiencia para el novato*”. Por ello se hizo necesario incluir en la clasificación el grupo “Instancial-fórico” (Montemayor-Borsinger, 2001). Este grupo se define parcialmente con una caracterización que realiza Francis (1986) de los *sustantivos anafóricos*, junto con una caracterización que tiene en cuenta la catáfora, porque este tipo de punto de partida altamente contextualizado por su co-texto también apunta hacia adelante en el discurso. La deixis puede agregar un “sabor” instancial a lo que de otro modo sería una formulación convencional, precisamente por este anclaje al contexto que implica cierto grado de creatividad para que se ajuste a una porción específica del discurso. En el presente estudio, este grupo “Instancial-fórico” se incluirá en la clase de elementos instanciales.

Resultados y conclusiones

En este estudio en particular hemos destacado tres trabajos, Texto A, Texto D y Texto M, con sistemas de opciones muy distintos e igualmente efectivos. Para analizar los puntos de partida, tomaremos dos ejes de comparación, la proporción de Marcos y la proporción de elementos Convencionales o Instanciales.

Si consideramos el eje del Marco, observamos que el texto A opta por utilizar 11 Marcos y el texto D, sólo 3. En el primer caso, los Marcos están contruidos sobre la base de elementos cohesivos y orientadores que colaboran con la lectura. Se hace uso de conectores de orden y de propósito (*En cuanto a las características particulares de.../ Con el objeto de abordar...Luego,.../Al mismo tiempo, ...*) y de anáforas tales como *Otro elemento relevante es.../ En este análisis.../ ...dentro de ese juego de poder...*

Por otro lado, como lo mencionamos anteriormente, el texto D tiene sólo tres Marcos. A dife-

rencia del texto A, D ubica los recursos cohesivos en los Sujetos/Tópicos, especialmente la anáfora y la repetición (*El concepto de comunidad discursiva.../El concepto de comunidad académica.../Estas comunidades.../Otro factor de cambio.../Un tercer factor...*). El uso de terminología que refiere a los textos fuentes (*comunidad discursiva, comunidad académica*) en D permite desplegar los puntos de partida a partir de conceptos teóricos pertinentes y sostener la progresión de la información. Este texto organiza las oraciones con información dada en el comienzo y reserva la información nueva para la posición remática, dentro de la cual expande los conceptos apoyándose en la bibliografía consultada, como en el siguiente ejemplo:

TEMA		REMA	
Marco	Sujeto gramatical	Verbo	Desarrollo
	Johns <i>Conv</i>	prefiere	el uso del término “comunidades de prácticas” pues en él se enfatiza la idea de que determinadas prácticas y valores de la comunidad condicionan al conjunto de maneras de ser, cultura, lenguaje, géneros y léxico de sus miembros.
en tanto, <i>Conv</i>	el concepto de comunidad discursiva <i>Conv</i>	pone de relieve	el accionar predominante de los textos, géneros, lenguaje y léxico como reguladores de los objetivos, del acceso de los miembros y de los canales de comunicación pertinentes a la comunidad.

Otro sistema de opciones concierne el uso de elementos instanciales o convencionales. En este sentido, es interesante el contraste entre el Texto A y el Texto M. En M, tanto los marcos como los sujetos utilizados se caracterizan por ser en su mayoría convencionales (9 de 10 marcos, y 13 de 14 sujetos). De ese modo, los marcos y los sujetos constituyen puntos de partida conocidos para el lector y proyectan su atención hacia la posición remática, donde se despliega el análisis y la argumentación del autor. Esto se combina con una fuerte tendencia a la utilización de sujetos pospuestos, que también produce un efecto de rematización, como en el siguiente ejemplo en el que los Remas están en *italicas*: “en las comunidades discursivas predomina *la socialización* // mientras que en la comunidad de prácticas lo hacen *los propósitos compartidos por los miembros de dicha comunidad*”. De esta manera M opta

por ordenar la información en flujos tradicionales de tipo dado-nuevo.

Por el contrario, el Texto A incluye una proporción más elevada de elementos que hemos denominado Instanciales (5 de 11 marcos, 6 de 21 sujetos). Esto abarca puntos de partida con un alto grado de elaboración y complejidad sintáctica y semántica, como por ejemplo, marcos que contienen cláusulas concesivas: *“y si bien [Carlos Castaneda] escribió best-sellers que le han dado importancia dentro de otras comunidades discursivas, ha perdido seriedad dentro de la comunidad académica”*. El mismo fenómeno puede verse en sujetos compuestos por proposiciones sustantivas: *“quienes recién se inician deben expresarse de acuerdo a las convenciones establecidas”*. En estos casos, se “empaqueta” gran cantidad de información en el segmento inicial (incluyendo valoraciones y relaciones con valor argumentativo entre elementos). Por el contrario, en esas mismas oraciones, el Rema resulta relativamente liviano y no hace avanzar significativamente el flujo informativo.

Es interesante señalar que estos mecanismos se concentran en el segmento medio y final del texto, donde, luego de exponer los conceptos centrales de la bibliografía leída, se señalan consecuencias y ejemplos ilustrativos elaborados por el propio alumno. En ese contexto, los elementos instanciales permiten, como se planteó más arriba, generar un efecto persuasivo sobre el lector sin poner en evidencia los mecanismos argumentativos, gracias a su ubicación inicial, es decir, la que es menos puesta en foco en la distribución oracional tradicional.

Explicitar estos recursos permite generar diversas aplicaciones pedagógicas para estudiantes que comienzan su vida académica, centradas en la perspectiva de las opciones importantes que tienen para expresarse en géneros habituales en los estudios de grado.

Bibliografía

Berry, M. (1995). *Thematic options and success in writing (revised)*, en Ghadessy M. (ed.) *Thematic Development in English Texts* London and New York: Pinter, 55-84.

Berry, M. (1996). *What is Theme? A(nother) Personal View*, en M Berry, C Butler, R Fawcett, y G. Huang (eds) *Meaning and Form: Systemic Functional Interpretations - Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday*. Stamford: Ablex Publishing Corporation, 1-64.

Davies, F. (1988) *Reading between the lines: Thematic choice as a device for presenting written viewpoint in academic discourse*, en *ESpecialist* 9, Nos 1/2, 173-200.

Davies, F. (1994) *From writer roles to elements of text: interactive, organisational and topical*, en Barbara L. and Scott M. (eds.) *Reflections on Language Learning*, Clevedon, UK: Multilingual Matters 170-183.

Davies, F. (1997) *Marked Theme as a heuristic for analysing text-type, text and genre*, en J. Pique y D.J. Viera (eds.) *Applied Linguistics: Theory and Practice in ESP*. 45-79. Valencia University Press.

Francis, G. (1986) Anaphoric Nouns, en Discourse Analysis Monograph 11 ELR University of Birmingham.

Halliday, M.A.K. (1985/1994). An Introduction to Functional Grammar. Londres: Edward Arnold Publisher.

Montemayor-Borsinger, A. (2001) Case Studies of Academic Writing in the Sciences: A Focus on the Development of Writing Skills, Tesis Doctoral, Universidad de Glasgow, Colección Systemics in Print, International Systemics Functional Linguistics Association. Disponible en: <http://www.isfla.org/Systemics/Print/index.html>

Montemayor-Borsinger, A. (2009a) Text-type and Texture: the potential of Theme for the study of research writing development. En Forey G.y Thompson G. (eds) Text-type and Texture, Londres: Equinox Publishing Ltd, pp. 108-124.

Montemayor-Borsinger, A. (2009b) Instantial and conventional representations in scientific knowledge construction. En Jones C. y Ventola E. (eds.) New Developments in the Study of Ideational Meaning, Londres: Equinox Publishing Ltd, pp. 155-168.

Taylor-Torsello, C. (1996) On the Logical metafunction, en Functions of Language 3/2 151-183.

Incidencia de la lectura interpretativa y de las negociaciones discursivas en redacción colaborativa

Liliana Morandi, Elsa Palou de Carranza, María del Carmen Montelar y Nelda Cavigliasso.

Esta comunicación presentará los resultados parciales de un proyecto de investigación- SeCyT-UNRC (2009-2011) que estudia las interacciones discursivas en los procesos de elaboración de textos en redacción colaborativa, en actividades realizadas por estudiantes del Primer Año de la carrera Tecnicatura en Lenguas en las materias: Lengua Francesa I y Análisis de las Prácticas Discursivas.

La principal característica de este estudio consiste en poner en relieve los intereses a la vez teóricos y empíricos de la redacción conversacional. Seleccionamos como:

Objetivos generales:

- Observar, analizar e interpretar en las prácticas discursivas:
- Las actividades de lectura interpretativa de las consignas y de los textos intermedios.
- La gestión de las negociaciones interpersonales.
- Los procesos de textualización en redacción colaborativa.

Objetivos específicos:

- Estudiar las características de los diferentes recursos discursivos como la reformulación, el metalenguaje y la voz enunciativa en las interacciones.
- Observar las operaciones de interpretación lectora.

Marco teórico

La línea teórica que orienta nuestra investigación está relacionada con el interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, J.P.:1997; Schneuwly, B.:1988) que prioriza la vocación comunicativa e interactiva de los sistemas lingüísticos. Las investigaciones de este enfoque apuntan a la teorización de las producciones discursivas.

El marco teórico y metodológico de nuestro proyecto se basa en los trabajos de Gaulmyn, M-M, Bouchard, R y Mondada, L. (2005), entre otros, aplicados a los procesos de redacción colaborativa.

Sabemos que la actividad de escritura en tanto personal y silenciosa resulta difícil de observar y analizar. La redacción colaborativa o conversacional abre un abanico de potencialidades de análisis ya que permite abordar el texto no sólo como producto terminado sino, fundamentalmente, en los procesos de elaboración. Éstos se vuelven observables en el trabajo colectivo de la producción y más precisamente en las interacciones que se establecen entre los co-redactores. Estas interacciones permiten materializar lo abstracto y se constituyen en un corpus de análisis que será confrontado con los escritos intermedios, producto de las sucesivas versiones que surgen de las diferentes etapas del proceso de producción, y con el texto definitivo.

En esta redacción colaborativa se integra la función de la lectura interpretativa en el progreso de la producción. Esta lectura parcial o total de las consignas y de los textos intermedios constituye la fuente de las operaciones de reformulación, del metalenguaje y de la voz enunciativa.

Por tratarse de textos instruccionales, las consignas son un instrumento para guiar las acciones mentales que los alumnos deben realizar en la ejecución de la tarea. En otras palabras, constituyen la herramienta fundamental para la planificación, favoreciendo procesos de apropiación de habilidades y de saberes objetivados.

Las consignas escritas que serán objeto de diversas relecturas y por consiguiente de diferentes interpretaciones sirven a los alumnos como andamiaje para la progresión y la divergencia de la producción.

Luego como texto instruccional, si por una parte, se espera que la consigna de producción haga funcionar la expresión personal e invita a valorizar la producción divergente, por otra parte, la referencia a la consigna constituye un criterio de evaluación ineludible, por esto se justifica la inserción de algunos criterios como pertinencia textual, cohesión y vocabulario. Luego, la producción oscilará entre la preocupación de conformidad y una espera de divergencia con respecto a la consigna planteada.

Del mismo modo y en tanto texto interpretado, la consigna se encuentra situada en la encrucijada de lo que espera el docente y las representaciones del alumno. En producción, se desea que el alumno rompa de cierto modo con el contrato de la consigna. Ésta espera una buena interpretación pero deja paso a la creación. Si la consigna apela al respeto, la creación apela a la libertad o a la contestación de las normas. (Palou, E. (1997)

Metodología de análisis

La metodología de análisis descriptiva e interpretativa nos permitirá abordar comparativamente las estrategias de lectura y producción en lengua materna (LM) y en francés lengua extranjera (FLE).

Siguiendo a M-M de Gaulmyn (2005:24/25) adoptamos “las fases del proceso redaccional como un esquema procedural compuesto de un ciclo de operaciones sucesivas implicadas lógicamente (...) que se desarrolla en cinco etapas”:

- Elaboración pre-redaccional con inclusión de la lectura de las consignas.
- Elaboración redaccional.
- Inscripción del fragmento adoptado.
- Relectura.
- Correcciones, reinscripciones y registro.

Esta actividad redaccional favorece la combinación de reformulaciones orales y escritas, orales para escribir u oralizadas a partir del escrito, de naturaleza y dimensión muy diversas.

La reformulación es considerada por Gülich y Mondada (2001) como una de las actividades conversacionales más importantes ligadas al trabajo de la formulación tanto en la puesta en texto como en la evaluación.

Consigna de la actividad

En LM se les ofrece una infografía que presenta información concerniente a diversos aspectos de la vida de las abejas y se les propone seleccionar aquellos que consideren pertinentes y relevantes para producir un texto expositivo explicativo, optando por una estructura predominante ya sea descriptiva o comparativa.

En FLE, a partir del texto disparador *Le climat à Montréal*, en el que se presentan las características de las cuatro estaciones, se les propone escribir un e-mail al responsable de la Oficina de Turismo de Canadá con el objetivo de realizar un viaje. Para ello, deben solicitar informaciones sobre los lugares interesantes para visitar, las actividades a realizar, las posibilidades de alojamiento y de transporte.

En las consignas de ambas producciones se puntualizan ciertos criterios a observar como la organización del texto y su adecuación a lo solicitado, empleo de vocabulario pertinente, aplicación de la normativa y uso de recursos de cohesión.

Análisis

Nuestros protocolos de investigación se produjeron en situación real de clase, para no falsear los fenómenos a observar, situados en contexto social ordinario, universitario y didáctico.

La actividad en LM comprende 76' de conversación, totaliza 584 turnos de habla. En FLE comprende 74', con 610 turnos de habla.

El análisis aborda el dominio de la oralidad en las interacciones y el de la textualización de los escritos intermedios y del producto final, con el propósito de comparar las estrategias utilizadas en los procesos de producción en LM y FLE.

El procedimiento es esencialmente descriptivo e interpretativo, sin dejar de tener en cuenta la cuantificación de las regularidades ni perder de vista las características propias del grupo en las dos lenguas.

Las modalidades de los intercambios muestran diferentes tipos de discursos, de locutores y de conductas discursivas.

Dada la naturaleza de la actividad propuesta, en todas las fases de producción hay una alternancia entre las reformulaciones orales y escritas. Las orales a partir del escrito son auto o hetero-repeticiones de segmentos de una formulación o de la formulación completa. Estas operaciones son numerosas y funcionan como control interactivo del discurso durante los actos de escribir, dictar, leer y verificar las propuestas. Mientras que la auto-repetición es una incitación al otro para completar una formulación, la hetero-repetición expresa la aceptación de la secuencia de la co-redactora con o sin continuación, sustitución o transformaciones personales.

Identificamos dos tipos de reformulaciones sobre las intervenciones orales: las auto-reformulaciones auto-iniciadas y las hetero-reformulaciones hetero-iniciadas. Las primeras tienen como objetivo la corrección del propio discurso para hallar un enunciado más eficaz. Las segundas muestran las transformaciones sucesivas en la negociación explícita para co-construir una secuencia del texto y muestran la progresión del pensamiento en la palabra.

Durante la fase pre-redaccional, en LM, las alumnas participantes del binomio retenido para esta experiencia, Salomé y Valeria, se abocan a la lectura exhaustiva en voz alta de la consigna y luego del texto fuente. A continuación, inician una secuencia interactiva de negociaciones compuesta por doce intervenciones, destinadas a la elección del tipo de estructura expositiva y el tema. En esta fase, las alumnas optan por la estructura comparativa entre los distintos tipos de abejas que habitan en el panal.

S Bueno. ¿Y qué tomamos, te parece mejor, para que empecemos a- -?

V —Tenemos- - los comparamos+ los tipos de - -

V —Los tipos de abeja.

S — + de abeja, o describimos - -

V — La vida en el panal.

S — + la vida en el panal.

V — O también sobre + las partes del cuerpo, el sistema, la abeja en sí.

S — Sí. Me parece que tenemos más + más material para comparar.

V — Entonces vamos a - -

S — A mí me gusta más comparar, aparte.

V — Entonces comparamos todos los tipos.

S — Está la abeja reina, el zángano y la obrera. Está bueno acá porque (...) como una información general de la abeja. Por ejemplo, antes de compararla (...)

Se constatan operaciones de hetero-repeticiones simples (5-6) y con continuación (2-3), como así también justificaciones (8) y acuerdos (10-11).

En FLE, las alumnas leen el texto propuesto y la consigna, deliberan sobre la elección temática, hacen comentarios y justifican sus propuestas. Las negociaciones se centran en la adecuación a la tipología solicitada, al registro y destinatario.

S - destinateur

V — + le + le responsable du Syndicat de l'Initiative +

S - monsieur + responsable +

V - oui, j'ai pris monsieur, + monsieur responsable du Syndicat de l'Initiative o + j'invente le nombre ? Ah + nom ? (autocorrección)

(...)

V - Vincent Leroux + cher ami non + (rire)

S - responsable su syndicat

V - responsable

S - de l'initiative.

Emplean la auto-reformulación en las correcciones del discurso y las hetero-reformulaciones con continuación y sustitución en las secuencias de co-construcción.

Al analizar la fase redaccional en LM se distinguen repeticiones simples durante el dictado, mien-

tras que en la selección de la información y en la co-construcción del discurso prevalecen las hetero-reformulaciones y las repeticiones con continuación, es decir, que combinan la repetición simple con una expansión de justificación.

98.- S—*Las abejas se pueden clasificar según su género+*

99.- V —*Claro.*

100.-S — *+ en macho y hembra, los machos llamados zánganos, y entre las hembras encontramos dos clases - -*

101.-V—*Reina y*

102.-S — *+ la reina y las obreras - -*

103.- V — *- - la obrera. Entonces, (...) cuando yo no sabía que (...)*

En FLE se observa que predominan las hetero-reformulaciones, repeticiones simples y con continuación, propias del dictado y escritura progresiva del texto en el momento de completar los datos de los componentes de la situación de comunicación y de redacción.

V - *je voudrais un hôtel avec tout, + avec le déjeuner, avec le dîner, avec + tout.*
D'accord - - *on commence à faire l'activité. Ah + c'est + vous écrivez un mél + d'accord*
c'est avec expéditeur +

S - *expéditeur.*

V - *// Destinataire et objet - et message +*

S - *message.*

Un aspecto relevante de esta fase, por su frecuencia y riqueza, es la reflexión metalingüística y metacomunicativa, en las dos lenguas, en cuanto a la búsqueda de cohesión, las negociaciones sobre un elemento de co-referencia, la pertinencia de una repetición o la sustitución de un término por un sinónimo.

Un ejemplo en LM es el siguiente:

S—*Fecundado (?) y... la reina lo mata luego de la fecundación...*

V —*Sí. Ahora iría...*

S —*Fecundado.*

V —*Ah, sí...*

S —Ehh... subrayá estas dos.

V — ¿Cuáles dos?

S —Producir productos.

V — ¿Dónde está?

S —Acá.

V —Por acá.

S —Sí. Ponélo y después le buscamos los sinónimos. ¿Querés?

V —Sí.

S —Luego de... luego de ser fecundada, porque a la que fecunda...

V — (?)

S —Y si no, poné y subrayála.

V —Acá no... mirá...

S —Y ponéla y después la... después la sacamos.

V —Claro, ya está el coso. Bueno, lo pongo y después buscamos un sinónimo.

S —Sí, y subrávalo para saber que lo tenemos que buscar. Y... el fecundado... para saber de dónde viene, lo subrayamos.

Este procedimiento se utiliza en FLE, por ejemplo en el siguiente segmento de interacciones:

S - quelles activités+

V - vi tés - - euh - - Je peux faire

S - vous pouvez offrir

V - m'offrir - -

S - vous pouvez m' offrir - -

V - je peux faire - - parce que vous pouvez m' offrir c'est répété +

También se observan deliberaciones sobre aspectos normativos: ortografía, en especial la acen-

tuación y concordancia y sobre el uso de los signos de puntuación.

En LM, en la secuencia seleccionada, se presenta una reflexión sobre concordancia:

V—Entonces acá tenemos que poner la reina lo mata luego de su inoculación. Luego de la... o de su... inoculación.

S —No, no de ella, sino de los huevos. Está bien, entonces seguí.

V —A ver... y la reina lo mata luego de que éstos, o sea los zánganos, inoculan los huevos, o de que éste inocule el huevo, porque como tenemos que mantener la concordancia de género y número... Inocule el huevo...

En FLE la reflexión se centra en la pertinencia de la utilización de los tiempos verbales y su correcta conjugación:

V - Ah !- - oui dans ma valise + ma valise + mettre dans ma valise+ oui + parce que c'est présent.

S - Ah !- - présent, + présent+, mettre - - je mets avec « s »

Obviamente son más completas en LM ya que en el momento de la experiencia, las alumnas, debutantes absolutas en FLE a comienzo de año, produjeron el texto después de 120 hs. de clase, mientras que en su propia lengua poseen una formación previa a este nivel y mayor fluidez.

Las largas secuencias de lectura y relectura del texto sirven para fijar lo que acaban de escribir y para impulsar la continuidad de la redacción.

Los borradores de la dupla dejan ver, en ambas lenguas, las etapas de la lectura en el proceso redaccional. Se observan supresiones tachaduras y agregados que coinciden en general con las negociaciones grabadas sobre las palabras o segmentos repetidos, reformulados, corregidos o anulados. Las co-redactoras han empleado también flechas para graficar cambio del orden sintáctico de algunas frases y durante la relectura de este texto intermedio, han hecho correcciones en otro color, de ortografía, de signos de puntuación y de concordancia de género y número. Asimismo han realizado elecciones o revisiones sobre la correspondencia de los tiempos verbales.

En general, las versiones definitivas respetan los acuerdos alcanzados durante las negociaciones y se adaptan al tipo de texto solicitado. En la escucha de las grabaciones y en el texto se percibe una preocupación por los aspectos formales de presentación.

No obstante, se constatan incorrecciones gramaticales, lexicales y de registro, en LE mientras que en LM prevalecen las de cohesión.

Los resultados de la descripción-interpretación de los datos nos permitieron objetivar el proceso de interpretación durante la lectura y en las negociaciones y su incidencia en el texto definitivo y profundizar en el conocimiento de las estrategias que facilitan o dificultan las negociaciones. Esta metodología tiene además una importante proyección en la didáctica de la producción escrita en ambas lenguas.

Bibliografía

Bautier, E., (1999). Pratiques Langagières, pratiques sociales. Paris : L'Harmattan.

Brassart, D.G., (1990). « Le développement des capacités discursives chez les jeunes enfants de 8 à 12 ans » in Revue Française de Pédagogie. Paris : INRP.

Bouchard R. et Mondada L (éds.), (2005). Les processus de la rédaction collaborative. Paris : L'Harmattan.

Bronckart J.P., (1997). Théories du Langage. Suisse : Mardaga.

de Gaulmyn, M-M (1987). « Actes de reformulation et processus de reformulation » in Bangé, C. L'analyse des interactions verbales, Berne : Suisse Peter Lang.

Edwards, D. et Mercer, N., (1994). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós M.E.C.

Fairclough, N., (1998). Una teoría social del discurso en Sociolingüística y Lingüística crítica. Buenos Aires: Fac. F. y L. UBA.

Goffman, E., (1987). Façons de parler. Paris : Minuit.

Mercer, N., (1997). La construcción del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós M.E.C.

Mondada, L. (2001): "Por una lingüística interaccional" in Discurso y Sociedad Vol. 3, Barcelona: Gedisa.

Palou, E. (1997). «Creatividad versus consignas de producción». En Actas Jornadas de lenguas extranjeras. Río Cuarto: Facultad de Ciencias Humanas. UNRC

Schneuwly, B. (1988). Le fonctionnement écrit chez l'enfant. Paris : Delachaux & Niestlé.

Apuntes sobre un dispositivo de intervención en procesos de escritura universitaria: las tutorías de escritura de trabajos finales de la Universidad Nacional de Lanús

Diego Picotto

UBA, UNLa

Gran cantidad de carreras de diversas universidades —todas, en el caso de las de la Universidad Nacional de Lanús— exigen como modo de acreditación del título de grado la elaboración de un complejo trabajo de escritura que —bajo la forma de una tesis, tesina o trabajo final— debe revelar las capacidades y conocimientos adquiridos durante los años de estudio. Sin embargo, dicha revelación no siempre es exitosa y amena: más allá de la suficiencia o no de los conocimientos y capacidades expresados, el proceso de escritura inherente a su presentación encierra una serie de problemas específicos. De ahí que se vaya configurando una situación común a muchas instituciones universitarias: en el grado —y mucho más en el postgrado— el final de las carreras cobra forma de *embudo*. El desacople entre aquellos estudiantes en condiciones legales de entregar su tesis/tesina/trabajo final y aquellos que efectivamente lo entregan y defienden, se vuelve alarmante. Es en este marco que comienzan a surgir propuestas de creación de dispositivos capaces de intervenir sobre esta situación.

Nuestra labor en la Universidad de Lanús —bajo el nombre de *Tutorías de escritura de Trabajo Final*— se centra en esta problemática: reflexionar y orientar a los estudiantes respecto de los modos (estructurales y estilísticos) de escribir y presentar sus trabajos finales. Desde este espacio ensayamos los párrafos que siguen. No obstante, estas ideas dispersas, amorfas aún, no sólo se nutren de nuestro desempeño en el mencionado espacio, sino que extraen recursos también de otras experiencias *alfabetizadoras*: de los muchos años de trabajo en diferentes formas de ingreso al sistema educativo (el Taller de Lectura y Escritura de Semiología del CBC de la UBA, el Ingreso a la Universidad Nacional de Luján, el ingreso al Nacional Buenos Aires), del trabajo en diferentes talleres de lectura y escritura (académica y literaria) y de espacios de trabajo con escritura de postgrado.

En las siguientes páginas ensayaremos rastrear y analizar un conjunto de problemas vinculados a las prácticas de escritura en la universidad que se expresan particularmente sobre el final de una carrera universitaria. En la primera mitad, este rastreo y este análisis cobrarán una forma más abstracta —abstracta en tanto más distante de la experiencia concreta de las Tutorías descriptas— y estarán orientados por la necesidad de interrogarse sobre la especificidad de las prácticas de alfabetización académica en el marco de las actuales universidades. Luego, en la segunda mitad, el rastreo se efectivizará sobre la materialidad de la escritura de los trabajos finales: analizaremos allí, los problemas más recurrentes y sus posibles causas.

II

Efectivamente, estas reflexiones —así como las prácticas que les dan origen— se enmarcan en lo que, genéricamente, podríamos llamar *alfabetización académica*, (1) entendiéndola —junto con Paula Carlino (2005) — como el proceso por el cual “se llega a pertenecer a una comunidad científica, profesional o académica en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso”; una pertenencia, entonces, fundada en el desarrollo del conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la producción y análisis de textos propios del espacio universitario.

Virtud de este abordaje es su capacidad de *destotalizar* la lectura y la escritura, evidenciando los diversos modos situados —siempre en relación a las distintas esferas de la praxis social— que aquellas encarnan. Virtud, sobre todo, porque permite poner en discusión el manido y siempre poco interesante argumento de que el problema en el ingreso y primeros años de la universidad es la (mala) formación de quienes a ella arriban. Virtud, finalmente, porque este abordaje habilita problematizar el ingreso a una *nueva cultura* a partir de preguntarse sobre los modos propiamente académicos de lectura y escritura.

Pero si la cultura universitaria es una *nueva cultura* y si de lo que se trata es de configurar una suerte de rito de pasaje en el que, en el ingreso mismo, se explicitan normas, reglas, estilos y modos de interpretación propios de esa cultura, ¿qué pasa cuando la problemática de la *alfabetización* se extiende hasta llegar a límites irrisorios, cuando este pasaje deviene eterno, cuando ingreso y egreso se confunden bajo las mismas necesidades de alfabetización? ¿No nos hallamos frente a un fenómeno más complejo?

En este marco es que no podemos dejar de interrogarnos sobre las potencialidades y los límites de un abordaje como el que se propone la *alfabetización académica* dado que, en esta misma línea, se relativizarían expresiones que vinculan “las limitaciones de los alumnos en la Universidad para leer comprendiendo y para escribir “comunicando” con un desconocimiento inicial acerca de prácticas que son propias de esa comunidad universitaria, de esa comunidad textual” (Olson, 1998) ¿Cómo se explica, si no, que concluidas y aprobadas todas las materias de grado se evidencie en la gran mayoría de los estudiantes/casi egresados una incapacidad evidente para construirse como lectores y escritores expertos, exigencia básica para un egresado de nivel superior?

El desconocimiento inicial se hace continuo, inacabado. Un desconocimiento que suele llegar sin mella al momento de la graduación y que eclosiona cuando la escritura de la tesis se vuelve una realidad inaplazable. Y que reaparece, dramáticamente, en el postgrado (en la cursada, en la lectura de algunos textos, en la escritura de los trabajos, en la elaboración de la tesis). Hace falta, entonces, una alfabetización académica propia del pasaje del nivel medio al nivel superior (una alfabetización académica con mucho más de alfabetización que de académica dada la necesidad de trabajar sobre cuestiones básicas tanto de comprensión de texto como de normativa básica del lenguaje —acentuación, puntuación, cohesión y coherencia); otra alfabetización que auxilie el recorrido para que nos encontremos, finalmente, con una nueva alfabetización que posibilite salir airoso de la elaboración del trabajo final de graduación (claro, y otra para las instancias de pos-graduación y, como si fuera poco, una alfabetización para docentes alfabetizadores). Sin lugar a duda, nos hallamos ante un curioso fenómeno de alfabetización permanente, continua. (2)

¿Cómo aprehender esta necesidad crónica de alfabetización? ¿Cuál es la *materialidad* sobre la que esta necesidad se sostiene? ¿De qué está conformado el suelo en el que hunde sus raíces? En principio, el problema pareciera desplazarse y nos encontramos frente a dos alternativas para pensarlo: o bien el problema es que esa alfabetización académica inicial falló y, por lo tanto, ciertas singularidades propias de esta *comunidad textual* nunca quedaron saldadas, nunca fueron aprendidas; o bien la *alfabetización académica* es un proceso que compete a cada momento (a cada segundo) de un recorrido educativo (e, incluso, laboral) y que, por ello, debe acompañar paso a paso el desarrollo de un estudiante (de un graduado, de un docente). Pero si la primera alternativa es improbable (dado que, por un lado, el fenómeno es ultra-generalizado como para hablar de un fracaso en concreto y, por el otro, deberíamos asumir como fracasada la cadena entera de alfabetizaciones), la segunda es temeraria: ¿qué saber podría arrogarse la necesidad de estar siempre presente, ante cada situación de aprendizaje, ante cada momento de una formación, constituyéndose en algo así como un idioma universal al que cada disciplina debe ser traducida para que sea comprendida por un auditorio?

III

Desde que comenzamos con esta labor, una pregunta retorna insistente: ¿por qué la alfabetización académica se vuelve una necesidad perentoria de nuestras universidades del presente cuando hubiera parecido un saber sin sentido para nuestras universidades de algunas décadas atrás?

Podría plantearse esta diferencia histórica como un mero problema de enfoque: otrora, cuando se creía que la faena alfabetizadora consistía en la enseñanza del código lecto escrito y que esto se hacía de una vez y para siempre, cuando se creía que lo propio de la escuela media era formar a una persona para que leyera comprendiendo y escribiera comunicando, poca importancia le daba la Universidad a alfabetizar sobre sus propios modos, sobre sus propias reglas. Hoy, desde otro enfoque —aquel que considera que la inmersión en la “cultura académica”, en esa oscura comunidad productora y difusora de textos complejos, textos cuya exégesis requieren seguir pautas pre-establecidas, ante-configuradas— es

natural la difusión de la alfabetización académica como modo de acercar a sujetos ajenos a los pormenores de esta cultura.

No obstante, reducir esta compleja trama (que va desde un sinnúmero de fracasos implicados en ese malentendido al que llamamos Universidad a la constitución de nuevos espacios de saber, de nuevas disciplinas, con sus enunciados, con sus legalidades, con sus formas de poder) a una cuestión de enfoque, de perspectivas, de miradas, tal vez no sea suficiente. Todo parece más complejo. Más histórico. Más *material*. Como si los cambios —en el plano educativo, pero no sólo, en el plano de la subjetividad, pero no sólo, en el plano de las tecnologías, pero no sólo— fueran más profundos, más radicales.(3) Como si el *sujeto contemporáneo* tuviera una relación de *ajenitud* (e incluso, por qué no, de *desconfianza*) con ciertos modos de la lectura y de la escritura (en este caso, de la lectura y de la escritura académica), modos sin duda antagónicos a aquellos dominantes (verbigracia, la lectura/escritura veloz, informal, eficaz, pragmática, utilitaria del mensaje de texto, del chat o del mail). Incluso, hasta podría sospecharse que hay algo en el modo de la escritura académica que está agotado —en tanto propio de otros sujetos, de otras prácticas, de otras configuraciones históricas—; o que —más allá de su previsible agotamiento— es en el plano de la transmisión cultural donde se produce la más profunda transformación (en este caso, la imposibilidad de transmitir de generación en generación el modo legítimo de escritura formal propio de la academia).

Es allí, entonces, donde la alfabetización académica tiene su tarea central, desmesurada: posibilitar esa transmisión. Y posibilitar —a partir de la transmisión de los modos y las reglas que le son propios— que el saber universitario siga existiendo como tal. La alfabetización académica es, en este marco, el dispositivo encargado de reponer/recordar ese saber inmanente y necesario de la Universidad, ese saber que constituye su estructura misma. De ahí, además, que la alfabetización académica devenga un proceso continuo, tan continuo como la formación continua y como las distintas continuidades que hoy modelan —tanto adentro como afuera de la universidad— una vida.

IV

Es en el marco de esta problemática (que, tal como vimos, ensaya preguntarse no sólo por la entidad —razón y legitimación— de una disciplina nueva, sino también por la materialidad de los procesos que en el interior de una institución universitaria se desencadenan en torno a la lectura y la escritura de sus textos) que las diversas instituciones de educación superior descubrieron la necesidad de idear dispositivos eficaces para la reflexión, discusión y difusión de los modos apropiados de lectura y escritura en la Universidad. En el caso que nos implica, en la Universidad Nacional de Lanús, cobró el nombre de *Tutorías de Trabajos finales*, un dispositivo diseñado con el objetivo de acompañar y orientar a los estudiantes en el proceso de elaboración de sus Trabajos Finales(4). “Acompañar” y “orientar” no son verbos utilizados arbitrariamente: son acciones concretas tendientes a contrarrestar el modo solitario en que suelen resolverse este tipo de trabajos, una soledad vinculada, objetivamente, a la ausencia o escasez de orientaciones didácticas por parte de las instituciones universitarias, pero, también, subje-

tivamente, un sentimiento de soledad que afecta de modo negativo la labor dado que —a la hora de enfrentar la complejidad y magnitud del texto a elaborar— provoca sensaciones de desconcierto, impotencia e inseguridad.

A tal fin, el espacio de Tutorías de trabajos finales se organiza en dos momentos: uno vinculado a la tarea de guiar temática y metodológicamente a los futuros graduados; otro, abocado a trabajar específicamente sobre la organización, la escritura (redacción) y la presentación formal del texto. Las reflexiones aquí vertidas se vinculan con este segundo momento (5). Éste, a su vez, se organiza en tres instancias: una de trabajo grupal o en talleres, otra de encuentro individual y, por último, el trabajo con la Guía de Escritura de trabajos finales. Estas tres instancias tienen como objetivo central ofrecer herramientas a los estudiantes para que puedan reflexionar y resolver los problemas que plantea la puesta en discurso de ese género discursivo particular que es el trabajo final.

Este objetivo central evidencia algunos rasgos de cómo abordamos la problemática en los espacios indicados. En primer lugar, estimamos fundamental ofrecer herramientas teórico-conceptuales que les permitan a los estudiantes pensar el *problema retórico* al que se enfrentan en el momento de escribir sus textos: nociones como las de *enunciado/enunciador/enunciatario*, *situación comunicativa*, *géneros discursivos*, *secuencia textual*, *escritor experto o maduro*, entre otras, son centrales a la hora de asumir la complejidad de una escritura académica. Nociones-herramientas, insistimos, en las que su carácter de *central* no implica tanto un *aprendizaje* de su significado —así como suelen (o solían) aprenderse las tablas o las conjugaciones verbales—, como la capacidad que se tenga de hacerlas iluminar un proceso eficaz y adecuado de escritura. Luego, con “resolver los problemas que plantea la puesta en discurso” hacemos referencia a la capacidad que debe tener un escritor para asumir y resolver el *problema retórico* singular que se le presenta a la hora de elaborar un texto. Tal como ya señalamos —y ahora insistimos— el primer paso para la adecuada elaboración de un texto —académico, en este caso— es asumir que, más allá de los contenidos a *decir*, hay un *problema retórico* a resolver. Finalmente, a la hora de abordar la escritura del trabajo final se prioriza una *perspectiva genérica* que destaque los rasgos estilísticos y estructurales propios de ese tipo de texto, así como el modo en el que el enunciador académico se construye en su discurso y diseña su auditorio de manera adecuada (6).

No obstante, más allá de la importancia de esta presentación del espacio de *Tutorías*, del modo en que se organiza, de sus distintas instancias y objetivos, quisiéramos dedicar lo que resta del siempre escaso espacio textual a analizar los problemas de escritura con los que nos encontramos, sus posibles causas y los ensayos de resolución.

V

Tal como señalábamos al comienzo de este trabajo, muchas veces presentamos la alfabetización académica como un territorio de trabajo fundamental con estudiantes que ingresan a la universidad: el desconocimiento inicial de las normas, reglas, estilos, modos de interpretación, de lectura y de escritura propios de la comunidad académica justifica su tránsito por esta lozana *disciplina*. Se espera —como resultado de este transitar— el pasaje de un lector/escritor inmaduro o inexperto a otro maduro o experto.

Distinción, ésta, ya clásica pero ineludible. Esquemática, sin duda, pero siempre funcional, fue propuesta a mediados de la década del '80 por dos reconocidos pedagogos canadienses —Marlene Scardamalia y Carl Bereiter— quienes la vincularon a dos modelos de procesos de escritura; aquel que *dice* el conocimiento y aquel que lo *transforma*. El *escritor inexperto* considera la instancia de escritura sólo como una forma de transmitir información, de “decir lo que saben”; el experto, en cambio, admite y opera sobre la complejidad de la interacción entre el *espacio del contenido* y el *espacio retórico*. Esta capacidad de asumir y, preferentemente, resolver, en el marco de la producción textual, la existencia de un *problema retórico* es lo que indica la evolución de uno a otro tipo de escritor (Scardamalia y Bereiter, 1992). O, en términos de Linda Flower (1979), dicha evolución quedaría evidenciada en el pasaje de una *prosa egocéntrica* (es decir, aquella escritura que refleja el curso del pensamiento del escritor) a una prosa que se adapta al curso del pensamiento del lector: un escritor maduro, por ejemplo, planificará y organizará su texto y establecerá relaciones lógico-semánticas a fin de que el lector pueda comprender el escrito.

Ahora bien: si es sencillo y cómodo caracterizar a quienes ingresan a la universidad como escritores inexpertos (y la alfabetización académica caerá con todo su peso sobre ellos), qué decir de aquellos que están egresando y que para ello deben elaborar su trabajo final. Sin duda, su comportamiento discursivo no podría caracterizarse como *de experto*. Podrá decírsenos que al desconocer el punto de partida —cuáles eran las competencias cuando ingresaron— desconocemos también el grado de evolución. Seguro. O que pueden haber devenido expertos en la escritura de otros textos académicos (parciales, apuntes, monografías, etc.) mas no de este género tan singular y tan poco transitado como es el de los Trabajos finales (7). Quizás. Lo cierto es que es en este momento culmine —momento en el que todos los conocimientos y prácticas adquiridas a lo largo de una carrera universitaria deben ponerse en juego— cuando con más nitidez se evidencia la carencia de competencias lingüísticas y de reflexiones respecto del lenguaje (por no decir que, generalmente, lo que se evidencia es la carencia de las más mínimas nociones de ortografía y sintaxis), lo que dificulta sobremanera la elaboración de un trabajo escrito complejo. Empero, seamos más puntuales y rastreemos, concretamente, los rasgos de este —ya avanzado, casi egresado— escritor inmaduro.

Nuevamente: si tuviésemos que precisar el rasgo base que distingue entre uno y otro tipo de escritor podríamos decir, tal como expusimos líneas arriba, que gran parte de su eficaz construcción se resuelve en la capacidad que tenga el estudiante de asumir y resolver —más allá de la mera transmisión

de contenidos— el complejo *problema retórico* inscripto en este tipo de trabajos. En este marco, nuestra labor cotidiana indica que sólo un mínimo porcentaje de ellos divisa que el momento de la escritura del trabajo final es una instancia más compleja que el mero *decir* contenidos; una instancia que exige —para decirlo otra vez con Flower— superar la prosa “egocéntrica” que refleja el curso del pensamiento del escritor para adaptarla al del lector; una instancia compuesta por diversos momentos (planificación, puesta en texto, revisión y corrección, para decirlo rápido) y no por un único y caótico *ir hacia delante*; una instancia sobredeterminada —en líneas generales— por las *leyes* que regulan los procesos de lectura y escritura en la universidad y —en lo puntual— por las características estilísticas y estructurales que el género discursivo —en este caso la tesis o trabajo final— estipula. O, parafraseándonos, sólo un mínimo porcentaje de estudiantes con los que nos encontramos en este espacio de tutorías sería ajeno a la categoría de escritor *inexperto* o *inmaduro*.

Pero, ¿cuáles son estos errores frecuentes que por repetidos, por insistentes, nos llevan a caracterizar a estos estudiantes/casi egresados como *escritores inexpertos*? A fin de presentar de modo ordenado y sintético el torrente de errores, pifíes, equívocos, desconocimientos, desatinos y omisiones con los que nos cruzamos a diario, optamos por organizarlos en tres grupos: a- problemas con la construcción enunciativa, b- problemas con la selección, jerarquización y organización de la información en el texto y c- problemas con el uso de la polifonía. Un cuarto conjunto de problemas —aquellos que se vinculan con los aspectos normativos del uso de la lengua (construcción de oraciones y párrafos, concordancia sujeto/verbo, puntuación, uso de las mayúsculas, ortografía, uso de preposiciones, pronominalización, etc. etc.)— a pesar de su abusiva recurrencia, no será enfatizado en este trabajo.

Problemas con la construcción enunciativa.

Sin duda, uno de los problemas más frecuentes y generalizados —y sobre el que normalmente se insiste bastante poco— es el de los rasgos que debe adquirir y las funciones que debe cumplir la “propia voz” (el enunciadore) en un trabajo final de las características del requerido. Una voz que, en principio, debe presentarse como legítima para hablar hacia y desde el campo académico, una voz que debe demostrar que maneja autores, textos, conceptos y el léxico propio de una disciplina, una voz por momento de funcionar como maestro de ceremonias abriendo (en la Introducción) y cerrando (en la Conclusión) con idoneidad un trabajo académico, que debe adquirir rasgos docentes para exponer y explicar autores, teorías y procesos (piénsese en un marco teórico o histórico), pero que también debe estar capacitada para sostener y justificar una postura ante el problema objeto del trabajo, una voz —finalmente— que debe enlazarse sin confundirse con otras miles de voces, de textos, de autores, de teorías.

En este marco, vemos cómo cierta voz monocorde en su estilo y desorientada en sus funciones predomina en los textos; cómo suele fallar una y otra vez en su afán de autolegitimarse (dado que no logra construirse como hábil reformuladora de textos y autores y que no suele inspirar confianza ni alcanzar la plasticidad de registro necesaria); cómo la alternancia de voces deviene raudamente en una

babel promiscua en la que la opinión infundada, el plagio, el corte y pegue, Marx y Ríchy Fort conviven en la más confusa de las armonías; finalmente, cómo cierta tendencia a impersonalizar, a objetivar, a neutralizar la voz (tendencia en los estudiantes, pero heredera de algún mal consejo dado al voleo por algún docente) le dificulta llevar a cabo muchas de las funciones que, por obligación genérica, esta voz debe saber encarnar.

En síntesis, uno de los problemas más frecuentes con los que nos encontramos en los Trabajos finales es la marcada debilidad en la construcción de un enunciador académico adecuado en sus formas y eficaz en su tarea. Revertir esta situación (a partir de una reflexión sobre los rasgos y funciones adecuados al enunciado académico de un trabajo académico de este estilo) es, sin duda, parte del necesario proceso de maduración de los estudiantes escritores.

Problemas con la selección, jerarquización y organización de la información en el texto.

Uno de los problemas centrales que evidencian los trabajos finales es la incapacidad para asimilar y organizar la gran cantidad de información (proveniente de distintas fuentes, en distintos formatos, expresada en diversos registros) que es propia de este tipo de trabajos.

Si focalizamos en la *selección* y en la *jerarquización*, notamos que las fronteras entre un *problema de escritura* y un *problema de lectura* —como no podía de ser de otra manera— se desdibujan. Cuando nos enfrentamos a marcos teóricos confeccionados como *collage* de fragmentos de distinta procedencia y calidad —desde bibliografía de las materias hasta textos de diarios o revista de difusión masiva, de las más variadas páginas de Internet (desde monografías.com hasta la wikipedia, incluyendo algunas con nombre inquietante como rincondelvago.com.ar) hasta testimonios y anécdotas personales: todo vale, parece ser la consigna, en esta argamasa textual—, ¿nos hallamos frente a un *problema de escritura*? Naturalmente, la capacidad para construirse como *escritor experto* supone la de erigirse, previamente, en *lector experto*. El resultado de una *lectura fragmentaria* del texto fuente, una lectura que no busca comprender profundamente el texto sino rastrear definiciones puntuales —anulando las relaciones jerárquicas y causales entre las ideas y conceptos, pero también que estos conceptos suelen ser parte de una constelación conceptual más amplia, formando parte de teorías, de sistemas, de escuelas, de disciplinas—, una lectura que es ciega a todo contexto de producción —es decir, que no lee las implicancias de la persona-autor, del momento de producción, etc.—, una lectura de este tipo, entonces, es correlativa a una escritura donde la selección y jerarquización parece responder más a una lógica de la *acumulación perezosa* (8) que al diseño de estrategias de organización de un texto. (9)

Problemas de lectura y de escritura que atentan contra la selección, jerarquización y organización del texto, sí, pero nos enfrentamos, también, a otro tipo de problema: la inexistencia de un momento previo de *planificación* que “prepare el terreno” para que la escritura fluya; una instancia que seleccione y organice el sistema conceptual que se va a usar, que compendie y clasifique los autores, textos y teorías pertinentes, que ordene y disponga nuestros propios argumentos.

¿Cuál es el correlato *material* de esta ausencia de planificación? Textos desorganizados que *acumulan* definiciones y conceptos de modo vago, sin lógica ni orden aparente y aislados de los textos, autores y teorías que los dotan de sentido —nunca se evidencian vínculos, ni se confrontan, complementan o problematizan las ideas—, uso incorrecto de *cuadros* o *esquemas* que en lugar de apoyar el desarrollo escrito lo reemplazan —lo que evidencia la dificultad para encarnar la tarea de escritor—, presentación abundante e innecesaria de clasificaciones.(10)

Es importante destacar que la perspectiva genérica asumida lleva inscripta cierto modo de tratamiento del tema y ciertos rasgos estructurales que condicionan el modo de organizar la información. De ahí que —principalmente en la Guía elaborada para la escritura de los Trabajos finales— se insista con tesón en reflexionar sobre las distintas partes —con sus funciones específicas— de un trabajo de estas características (Introducción, desarrollo expositivo-explicativo, desarrollo argumentativo, conclusión, bibliografía final, etc.). No obstante, más que con una reflexión que ensaye aprehender la lógica de este modo de organizar la información y la función específica de cada una de las partes solemos encontrarnos con una suerte de automatismo que rellena —más o menos intuitivamente— las distintas partes. O, dicho de otro modo, con un cumplimiento *formal* de la consigna —es decir, cumplo con poner todas las partes sin preguntarme cuál es el sentido o cómo se articulan entre ellas. Así, quedan introducciones que no logran introducirnos al trabajo, marcos teóricos impertinentes (11), marcos histórico arbitrarios —es decir, aquella historización sin fundamento, innecesaria, que nada aporta al análisis ni a la argumentación del problema planteado (a lo sumo, ofrecen información, pero esa no es la idea) — (12) y análisis que no se vinculan con nada de lo dicho hasta el momento y conclusiones que nada concluyen.

En síntesis, junto a los marcados problemas de lectura y escritura descriptos, junto a la ausencia total de una instancia de *planificación* que nos permita seleccionar, jerarquizar y ordenar el escrito, nos encontramos con fidelidades a una estructura de la que no llega a comprenderse su sentido y su funcionalidad. Es muy extraño que, en esas condiciones, se produzca un texto claro, cohesivo y ordenado.

c- Problemas con la configuración (necesariamente) polifónica del texto.

El último problema del que queremos dar cuenta es, en realidad, un conjunto de problemas cobijados bajo el concepto bajtiniano de *polifonía*. Es sabido que la *presencia de múltiples voces* en un texto es un rasgo determinante de los textos universitarios: gestionarlas, articularlas, diferenciarlas, hacerlas dialogar es una destreza básica que todo estudiante/escritor universitario debe manejar con pericia. Sin embargo, es en torno a este problema —en sus distintas variantes— en donde hallamos las principales dificultades. Puntualicemos.

Nuevamente en este plano, las fronteras entre la lectura —de la que no nos corresponde dar cuenta, pero que no podemos evitar verla reflejada en el texto presentado— y la escritura vuelven a confundirse. Los textos evidencian las dificultades que suelen tener los estudiantes para reconocer diversas *fuentes*, diversas *voces* en un escrito. Dado que los textos, centralmente, *informan* (¿desacertada

herencia del modo de lectura predominante en la escuela media o producto evidente de su vínculo constante con los medios masivos de comunicación?), la lectura no puede sino ser *unidireccional* —en el sentido en que todo es un aporte lineal y directo al conocimiento de un objeto, hecho o concepto. Pero, casi en su totalidad, los textos universitarios no *informan*, sino que *explican/exponen* o *argumentan* (también *narran* y *describen*, pero generalmente en función de explicar o argumentar algo). Y tanto en los textos *expositivo-explicativos* (en donde suelen presentarse distintos abordajes a un tema, a un hecho, a un concepto) como en los *argumentativos* (en los que suele sostenerse una *postura* respecto de un problema controvertido y refutarse posturas antagónicas), el reconocimiento de la voz del “otro”, de la *función* que esa voz cumple—si tiene función explicativa, si ejerce el rol de autoridad, si se la introduce en el texto para objetarla—, del *lugar* en el que ésta es ubicada respecto de la voz del enunciador del texto, insistimos, todo esto es medular en función de una lectura *acertada* de un texto universitario. En ese sentido, — y tal como sostienen desde hace más de una década Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira (2007) — la aparición de la *voz del otro* suele constituirse en una traba concreta para la interpretación de los textos universitarios: los estudiantes, por ejemplo, suelen evidenciar notorias dificultades para relevar la orientación argumentativa de un trabajo en el que se confrontan los dichos de más de un autor.

Es importante destacar en esta misma línea que habitualmente se omite hasta la más básica *contextualización* de textos y autores (desde qué disciplina, teoría, corriente, expone su postura) lo que, sin duda, atenta contra la posibilidad de confrontar o comparar fuentes sobre un problema común.

Decíamos: es en la escritura donde estas dificultades en la lectura se expresan. Así, coherente con lo planteado, solemos encontrar en los Trabajos Finales de los estudiantes —principalmente en el marco teórico— muy poco *cuidado* en el trabajo con la *polifonía*. La acumulación indiferenciada (de voces, de palabras, de conceptos) parece ser la máxima imperante. En una secuencia que va de la *desatención* al *plagio*, los textos carecen de una delimitación clara entre las distintas voces que los conforman. Se desvanece, también, la frontera entre la voz propia y la ajena, al tiempo que se omiten las referencias bibliográficas o toda otra marca de la polifonía (No importa quién lo dijo, ni dónde. No importa si *eso que dijo* reformula, completa o antagoniza con el párrafo anterior o con el posterior. *Cut and paste*. La lógica, insistimos, es la de la *acumulación*. Y en la *acumulación* —ya lo dijo Lenin— todo vale).

Pueden relevarse, sin embargo, otros casos en los que este nivel de trabajo sobre la polifonía está bien logrado —las voces se diferencian, los límites entre el *discurso citado* y el *discurso citante* son nítidos, las referencias están correctamente explicitadas. No obstante, esto no es condición suficiente para garantizar que la coherencia y la cohesión de estas voces al interior del texto. Notamos cómo muchas veces la selección de los fragmentos de otros autores poco o nada aporta al tema tratado: es habitual encontrar largas series de citas cuya relación entre sí y con el conjunto del trabajo es, por lo menos, dudosa. En ese marco, las operaciones de confrontación, complementación, comparación de fuentes sobre un mismo problema —todas actitudes esperables de un lector/escritor experto— no suelen ser moneda común en los textos revisados.

Conclusión

En este trabajo ensayamos, como su nombre lo señala, reflexionar sobre un espacio concreto de intervención sobre los procesos de escritura universitaria —las tutorías de escritura de Trabajos Finales— que desde hace cuatro años viene funcionando en la Universidad Nacional de Lanús. A grandes rasgos, podría pensarse este espacio como afín a lo que muchos hoy llaman *alfabetización académica*. Sin duda esta novel disciplina aporta interesantes elementos para pensar el complejo fenómeno de la lectura y la escritura en la universidad. No obstante, pareciera que la complejidad del fenómeno muchas veces nos obliga a elaborar niveles de análisis que superen los procesos intra-universitarios.

Más allá de esto y centrándonos en nuestra labor, examinamos el modo en que los estudiantes se construyen como voz —como enunciadores, dijimos— de sus propios textos, intentando puntualizar cómo en la mayor parte de los casos la *tiranía* de los contenidos temáticos excluía la necesaria atención sobre el *problema retórico* que todo texto —quizás, por su complejidad, sobre todo los textos académicos— lleva inscripto. El par escritor experto/maduro o inexperto/inmaduro nos sirvió para enumerar los rasgos determinantes de uno y otro modo de escritura. Así, reunidos en tres grandes grupos —*problemas con la construcción enunciativa, problemas con la selección, jerarquización y organización de la información en el texto y problemas con el uso de la polifonía*— relevamos los problemas que, por su recurrencia, creímos más importante examinar.

Como cierre de este trabajo no podemos sino reconocer los límites de nuestra intervención en los modos de escritura de los estudiantes: como el opio al moribundo o el amor a la octogenaria, cuando nosotros llegamos —luego de varios años de carrera, ya finalizadas las cursadas, con miles de trabajos y parciales entregados y con el trabajo final *casi* cerrado— ya no es mucho lo que se puede hacer (por momentos, incluso, puede graficarse nuestra labor como el de diestros *decoradores*). No sólo es necesario generar dispositivos previos y específicos que operen sobre los procesos de lectura y escritura universitaria (algo que se hace en el ingreso a la universidad, por ejemplo, pero que no es suficiente), sino que también es fundamental que cada materia ponga en el centro de su currícula los modos de lectura y escritura adecuados para la universidad. El desarrollo de modos de lectura profundos, críticos, analíticos, contextualizados (y no de fragmentos de apuntes manuscritos tipo resumen, sin autor, contexto ni entidad académica alguna) debe ser una prioridad indiscutible en la formación de un egresado universitario. En el mismo sentido, es necesario que las materias desplieguen espacio de escritura académica (sea a partir de parciales —domiciliarios o presenciales— que motiven desarrollos de escritura compleja, sea a través de monografías o de informes). Se nos dirá que en muchos casos esto se hace: sin duda, pero lo que los Trabajos Finales revelan es un muy escaso entrenamiento en la escritura de textos académicos. En síntesis, nuestro trabajo es importante pero insuficiente: es tan absurdo intentar salvar este problema en pocas clases en un ingreso como querer enmendarlo a metros de la línea de llegada (cuando lo único que se quiere es, a cualquier costo, llegar). Sólo es útil cuando se articula con espacios que aporten en la conceptualización sobre el discurso y el lenguaje, sobre la escritura como práctica comunicativa específica y sobre el campo académico como esfera singular de producción textual. No hay

duda de que es este un camino propicio en la búsqueda de la excelencia académica.

Notas

(1)- Como en mucho otros casos, el fenómeno designado es mucho más contundente que el nombre que lo designa: *alfabetización académica*, no es quizás, la traducción más feliz, sobre todo teniendo en cuenta las connotaciones de la noción de *alfabetización* en nuestro idioma (connotaciones ajenas al vocablo anglosajón *literacy* que le da origen).

(2) Es interesante pensar como imagen—espejo de la tan mentada *educación continua* una necesaria *ignorancia continua*, en este caso, la ignorancia continua sobre los modos *especializados* de lectura y escritura. O más allá aún: en el momento en que todo deviene saber técnico y especializado —miles de tecnicaturas, especializaciones y maestrías lo evidencian— la lectura y la escritura complejas, universitarias, pasan de ser un requisito base para cualquier *profesional* a un saber para pocos, un saber de entendidos en el uso de estas milenarias *tecnologías*.

(3) No es sin duda éste el lugar pertinente como para extenderse en intrincados desarrollos sobre las transformaciones sociales, políticas, culturales, tecnológicas, educativas (etc., etc.,) que afectan —entre otras cosas— la constitución subjetiva. Conformémonos, al menos, con remitir al lector a las muy recomendables reflexiones del filósofo italiano Franco Berardi en *Generación Post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón Ediciones, 2007 (y, también, a las vertidas en su texto anterior, *La fábrica de la Infelicidad*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2003). O al ya clásico texto de Gilles Deleuze, “Post-scriptum sobre las sociedades de control” (en *Conversaciones*, Valencia, Pre-textos, 1996). O a las derivas más actuales de este texto propuestas por Mauricio Lazzarato en *Políticas del acontecimiento* (Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones, 2006).

(4) En este caso, nos referiremos al espacio de *Tutorías de Trabajos finales* desarrollado particularmente por la carrera de Trabajo Social de la UNLa, no porque sea el único espacio de este tipo sino porque es, al día de hoy, el de mayor despliegue.

(5) Segundo momento —o momento de escritura— que suele pensarse, infortunadamente, como una instancia de presentación escrita o de mera *transmisión* de algo ya elaborado en una etapa anterior. Contrariamente, creemos que es necesario plantearse este momento de escritura como una instancia crucial de elaboración y de pensamiento. Este valor epistémico de la escritura —sobre todo para el caso de niños y adolescentes— fue analizado por Linda Flower en *Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing* de 1979 y por Carl Bereiter y Marlene Scardamalia en *The psychology of written composition* de 1987.

(6) Obviamente, cuando aludimos a una *perspectiva desde el género* o *perspectiva genérica* no nos referimos a la siempre dinámica disputa feminismo/machismo, sino a la noción de *Género Discursivo* propuesta por el filósofo ruso Mijail Bajtin (véase “El Problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1979, pp. 248-293).

(7) Sin duda el escritor —experto o no— de su Trabajo Final es un escritor *forzado... forzado* a escribir un tipo de texto que jamás leyó y del que, por lo tanto, desconoce sus particularidades genéricas. ¡Nadie que no fuera Director o Jurado de tesis, o novio, novia o amante de tesista leería jamás una Tesis!

(8) *Acumulación* porque parece ser ésta la máxima más eficaz para rellenar la *infinita* extensión del trabajo requerido, *perezosa* porque parece seguirse la máxima del mínimo esfuerzo —lo que en Internet está a mano, lo que puedo sacar de algún apunte de alguna materia cursada o de algún libro que me pueda pasar el tutor, etc. Y si no está a mano, “no existe ningún texto sobre este tema”. *Perezosa*, también, porque la lógica del *cut and paste* sustentado en la similitud de palabras —“yo trabajo género, acá dice género, corto y pego, ya está”— es la lógica de evitarnos la agotadora empresa de pensar. ¡Y esto no es irónico! Pensar es mucho más extenuante que no hacerlo. Encontrar las relaciones lógicas y causales que constituyen el entramado conceptual de un texto es mucho más áspero y espinoso que encontrar —como el Google— identidad de palabras. Sí, aprovechemos esta nota al pie (acá, disimulado, como en voz baja— *de querusa* se decía en mi barrio cuando era chico— para decirlo: sospechamos que el problema —el problema central, no los dos mil trescientos problemas aleda-

ños— de los estudiantes con sus trabajos finales no es el de su analfabetismo académico, no es que no *sepan* leer o escribir, no es —en la mayor parte de los casos— una cuestión de capacidades, ni de conocimientos, ni de competencias, ni de saberes, ni de habilidades. Es, casi siempre, un problema de *pereza*.

(9) Un collage en el que se entremezclan y confunden materiales de distinta índole, de distinto origen, de distinta calidad sin una lógica profunda que los articule, sin selección y jerarquía aparente; un terreno liso en el que las distintas voces — de autores, de textos, de disciplinas— se superponen, se pisan, donde teorías antagónicas y autores históricamente enfrentados conviven en la más cándida hermandad, donde —mejor— se borran autorías y legitimidades —¿existe realmente una diferencia sustancial entre citar las *Lecciones sobre historia de la filosofía* de Hegel y la enciclopedia Encarta?—; un producto exquisito de la *simulación* —simulo que leo, simulo que investigo, simulo que manejo autores, metodologías, simulo que hay jurado que rigurosamente sentencia si es un producto académicamente aceptable o no, etc., etc; un espacio que parece constituido más allá de las ideologías, de la historia y, por qué no, del pensamiento secuencial mismo. Los marcos teóricos con los que nos enfrentamos a diario, ¿son el producto siempre malogrado de una *versión correcta* o son, sobre todo, la más expresiva manifestación de un modo de pensamiento configurado a la par de las tecnologías de la información y de la comunicación? ¿No hay demasiadas similitudes entre la configuración de estos marcos teóricos y la lógica de configuración de Internet e, incluso, del zapping televisivo?

(10) Es notoria la tendencia a presentar diversos modos de clasificar un objeto o problema (Tipos de violencia: a, b, c, d) y que de estas clasificaciones surjan nuevas clasificaciones. La contrariedad solemos encontrarla en que estas clasificaciones no responden a una efectiva caracterización del problema, sino que suele clasificarse por el mero hecho de clasificar, como si armar el marco teórico de un problema fuera relevar las miles de clasificaciones posibles que en torno a éste pueden realizarse. Y este amor por la taxonomía no es sino la contrapartida de una efectiva reflexión sobre el problema. Nos encontramos, sin dudas, ante un nuevo facilismo.

(11) La impertinencia de un marco teórico suele darse por la omisión de textos centrales sobre un problema (cada problema, cada tema, cada disciplina tiene sus textos clásicos, sus textos canónicos, sus textos de moda, sus textos inevitables) y su reemplazo por textos menores o derivados —autores que hablan de autores que hablan de autores. También por la presentación de conceptos *menores* y no la de aquellos centrales para problema presentado. Sin duda, la pertinencia también se vincula a una cuestión de autoridad, de legitimidad (qué o quién es legítimo y qué o quién no lo es en un trabajo académico).

(12) *Marcos históricos*, por otra parte, que suelen evidenciar una muy particular lectura de la historia en la que dos mil quinientos años pueden entrar en una carrilla. Hace poco me topé con una historización muy particular del concepto de *participación* (tema que junto con el de *Género* encabezan el ranking de preferencias de los alumnos de Trabajo Social de la UNLa) que arrancaba con una cita de Aristóteles, en el párrafo siguiente afirmaba que en la Edad Media el poder de la Iglesia no fomentó la participación de las personas, el siguiente párrafo se sacaba de encima rápido la Revolución Industrial para llegar a los dos siguientes dedicados al peronismo y al Estado Benefactor. Finalmente, dos párrafos dedicados al neoliberalismo y cuatro a la participación en el gobierno de Kirchner —objeto de análisis, esto último, del trabajo en cuestión— cerraban esta vertiginosa —por no decir atropellada— genealogía de la *participación*.

Referencias Bibliográficas

Bajtín, Mijail, (1979). *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.

Berardi, Franco, (2007). *Generación Post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón Ediciones.

Berardi, Franco (2003). La fábrica de la Infelicidad, Madrid: Traficantes de Sueños.

Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene, (1987). The psychology of written composition, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, en Infancia y aprendizaje Nº 58, Barcelona.

Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, FCE.

Carlino, Paula (2004) Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones, en Textos, en Contexto 6: Leer y escribir en la universidad. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida, .

Flower, Linda (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing, College English, 41, 1.

Estienne, Viviana, (2004) Enseñar en la universidad. Una responsabilidad compartida, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, La Pampa 1-3 de julio.

Di Stéfano, Mariana y Pereyra, Cecilia (2004) La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales, en Textos en Contexto 6: Leer y escribir en la universidad. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.

Di Stéfano, Mariana y Pereyra, Cecilia (2007). Representaciones sociales en el proceso de lectura, en Revista Signo y Seña, Nº 8, pp. 317-340.

Fernández, G., Uzuzquiza, M. y Laxalt, I., (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer, en Textos en Contexto 6: Leer y escribir en la universidad. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.

Dimensiones representacional y discursiva en un discurso sobre educación superior

Alejandra Reguera

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Al leer la última conferencia de UNESCO relativa a la educación superior, nos interrogamos acerca de algunas nociones presentes en este documento “universal”, en tanto aspira a captar a un auditorio perteneciente a 193 países, todos estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. El *auditorio*, en términos de Perelman, se vincula - en el marco de su teoría retórica- con el “estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o acrecentar la adhesión de los espíritus a las tesis que se presentan para su consentimiento” (1989: 34). El *auditorio universal*, al que se debe convencer y no persuadir está “constituido por toda la humanidad o al menos por todos los hombres adultos y normales” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989:70 citado en Danblon, 2007); nada más cercano a la verdad en el texto elegido, ya que 193 países representan más del 97% de los conformados y reconocidos actualmente como tal; todos ellos deberían “consentir” - en el diseño de sus políticas universitarias- con lo que la conferencia mencionada comunica.

Se analizará el comunicado de la reciente *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*, en especial dos fragmentos del documento mencionado, su preámbulo y el plan de acción de los estados miembros, contenido este último en el artículo 49 del documento. El planteo que formulan los “enunciadores” no surge de una controversia, entendida como “discusión entre opiniones contrapuestas”, *conditio sine qua non* para que haya argumentación, ni se hace de modo argumentativo a través de una estructura binaria: partir de un “dato” (lo aceptado) y relacionarlo con “lo nuevo” (de carácter dudoso); el planteo se erige como un discurso “fundante”, parte de una “normativa” que prescribe y no “obliga” a las partes a las que se dirige. Éstas, los estados miembros de la UNESCO, sabrán cuál es el conjunto de principios a seguir en materia de desarrollo de la educación superior, pero gozarán de la libertad y autonomía que los sustenta como estados, para desconocer o no atender a los lineamientos recomendados. Como decíamos, aunque no parte de una controversia, sí parte de un diagnóstico innegable, resumido en el concepto de “crisis actual”, efecto evidenciado en múltiples factores de diversa naturaleza, en los distintos países y regiones. Esa aseveración remite a una posición clara: si la situación es caracterizada como “crítica”, la metodología para revertirla es: inversión en educación, equidad y calidad educativa, inclusión social, atención a la “demanda” de los estudiantes. Los conceptos concurren a un mismo cam-

po semántico relacionado con la economía: “financiamiento”, “inversión”, “demanda”; la problemática queda situada así en una lógica económica.

Nuestro trabajo explora cómo están radicadas las dimensiones representacional y discursiva en este discurso internacional referido a “educación universitaria”. El propósito es conocer cómo está conformada la ideología en ciertos extractos del documento seleccionado, cuya naturaleza es - o debería ser - de validez para más del 97% de los países del mundo. Con relación a las dimensiones exploradas, entendemos que la “representacional” está referida a los esquemas del “colectivo social”, a la organización de sus representaciones sociales, concebidas como el conjunto de enunciados compartidos por un grupo, producidos como formas de percepción y simbolización de aspectos de la realidad. Son “discursos sociales que testimonian sistemas de conocimientos o sistemas de creencias, los cuales cumplen un papel identitario” (Charaudeau, 2005); esa “dimensión representacional” impacta en la “dimensión discursiva”, entendida como los segmentos textuales producidos a partir de lo que los sujetos conocen, piensan y enuncian sobre la base de sus creencias. Las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo descansan en las ideologías “que les permiten a las personas (...) organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, según ellos, y actuar en consecuencia” (Van Dijk, 1999: 21). En su estudio el autor configura un nuevo concepto a partir del entronque con la concepción de *ideología* de Stuart Hall, quien la define como: *estructuras mentales, lenguajes, conceptos, categorías, imágenes del pensamiento y los sistemas de representación que los grupos despliegan para encontrarle sentido a la forma en que la sociedad funciona* (Hall citado en Van Dijk, 1999: 22). Dentro de esa línea, las representaciones sociales se constituyen en “sistemas de conocimiento y actitudes, creencias organizadas de diferentes maneras, por ejemplo, por estructuras similares a esquemas tales como guiones, libretos, marcos u otras formas organizativas de la memoria” (Van Dijk, 1999:69). El autor se inscribe en una concepción más general de representación social como creencias socialmente compartidas, “los usos mundanos, de sentido común, del conocimiento científico de la vida cotidiana” (Van Dijk, 1999: 406), por contraste con la teoría francesa de las representaciones sociales, originada en Moscovici, a la que califica como más específica. Entonces si la dimensión representacional, lo que se cree, se refleja en la dimensión discursiva, lo que se enuncia, observamos que este “enunciador colectivo” de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) dispone de manera estratégica en su discurso una serie de principios como “erradicar la pobreza”, lograr el “desarrollo sustentable” a partir de la “inversión” (en el preámbulo), el “financiamiento de la educación superior”, la “calidad”, la “formación docente”, la inclusión de grupos “sub representados”, la “cooperación regional”, la mejora de las “condiciones laborales del personal académico”, el desarrollo de los sistemas de investigación existentes (en el Plan de Acción: Estados Miembros, Art. 49). Los dos polos sobre los que se sustenta son “responsabilidad gubernamental” y “apoyo financiero”, énfasis que pivotea en mayor grado sobre este último, la base económica necesaria para lograr una educación superior “accesible” y “en equidad” de condiciones. Esta es la definición argumentativa, desde el momento en que expresa “una toma de posición, favorable o desfavorable, respecto del objeto definido” (Plantín, 2001: 88), definición que atraviesa y estructura todo el documento.

¿Qué comprenden los fragmentos textuales seleccionados? Los ejes temáticos del plan de esta-

dos miembros parten de la noción vinculante entre calidad educativa y financiamiento educativo. Otro concepto recurrente es el de inclusión social, el que remite a la integración de grupos potencialmente “sub representados” como trabajadores, mujeres, pobres (sic), minorías, personas con discapacidad, migrantes, refugiados y otras poblaciones vulnerables. En el preámbulo hay una riqueza polifónica: se citan fuentes que constituyen “autorreferencias”, por ejemplo, la “Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior 1998”. Se citan también las seis conferencias regionales celebradas en los últimos diez años, la “Declaración Universal de los Derechos Humanos 1998”, los “Objetivos de Desarrollo del Milenio” (ODM) y “Educación para Todos” (EPT). Estas autorreferencias se constituyen en “argumentaciones de autoridad”, que consisten en afirmaciones enunciadas por un “locutor particular autorizado”, locutor que funciona como “garante” de justeza (Plantín, 2001: 145). A continuación el acento está puesto en la responsabilidad gubernamental, involucrando aspectos de la compleja situación que debe ser abordada: lo social, lo económico, lo científico, lo cultural, etc. Los pilares sobre los que debe construirse una “solución” a esa coyuntura descrita, desde la educación, es a través de la docencia, la investigación y la extensión académicas. La ideología de los “enunciadores” (su dimensión representacional) está referida a estos aspectos, los que de un modo llano, explícito, se reflejan en los segmentos textuales mencionados (la dimensión discursiva).

¿Cómo se presentan las dimensiones representacional y discursiva en los fragmentos analizados? La Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 2009) si bien establece una argumentación causal, demostrando enunciativamente que “existe una relación causal entre dos acontecimientos” (Plantín, 2001: 66), lo cual podría enunciarse, no en términos taxativos por cierto, como “a mayor inversión estatal, mejor educación superior (...)” aunque no explicita las estrategias concretas de cómo llevar a cabo ese objetivo. Probablemente se vea “coaccionada” la palabra enunciada por la autarquía de los estados nacionales, cuya potestad es fijar políticas propias para cada área específica y asignar las partidas presupuestarias de acuerdo con múltiples variables macroeconómicas, que no son objeto de nuestro análisis. Así, si bien el plan expuesto en el Art. 49 del comunicado de Unesco se refiere a las “políticas y estrategias” para lograr el “cambio social” y el “desarrollo”, es impensable, y - a todas luces - inviable una política que rija las áreas educativas de tantos países, de la misma manera en que no podría existir un gobierno internacional. La creencia, la dimensión representacional, es que los estados asuman responsablemente la meta de desarrollar la educación superior a través de un aumento de la inversión; el enunciado, la dimensión discursiva, apela a vocablos unívocos, claramente situados en un contexto de lógica económica, a saber: inversión, financiamiento, satisfacción de la demanda, etc.

El comunicado se constituye en un conjunto de principios del “deber ser”, vale decir, recomendaciones hechas en un tono monovalente, neutro, que establece la necesidad casi indelegable para los estados miembros de orientarse a ciertas acciones en materia de desarrollo de la educación superior; en ese sentido, como ya fue señalado, los enunciadores se dirigen a un auditorio universal.

El corpus analizado se constituye en una *endoxa* (Von Moos, 1993: 7), entendida como “opinión suficientemente aceptable” que reposa sobre un consenso general o al menos representativo, opuesta a *adoxo* o *paradoxa* concebidas como opiniones vergonzosas o problemáticas. La *palabra unesquiana* es una *endoxa*, en tanto se constituye en voz aceptable, consensuada, enunciada por múltiples orado-

res, a la sazón, los “países redactores” - si cabe la metonimia- del comunicado, los que a su vez son los “enunciarios” de sí mismos.

A fin de esbozar una acercamiento al corpus a partir del análisis del discurso, partimos de la idea de que éste, en su vinculación con la retórica clásica, establece que: la argumentación surge de toda cuestión para la que hay múltiples respuestas, en la argumentación dominan los conflictos en los que se aplican diferentes normas y, por último, todo discurso responde a un contradiscurso (Pereira, C. 2009). En primer lugar, podemos decir que la multiplicidad de respuestas para este comunicado de Unesco podría ser plurívoca, profusa, diversa, dada la gran magnitud de países que abarca, en los que la situación de la educación superior es disímil, básicamente; los estados podrían contraargumentar en función de sus propias determinantes históricas, el grado de desarrollo de sus sistemas universitarios, el porcentaje del Producto Bruto Interno que afectan a la educación superior, otros indicadores socioculturales que caracterizan su perfil cultural. Para decirlo simplemente, numerosos estados están muy lejos de poder llevar a cabo las medidas recomendadas. En segundo lugar, si decimos que “en la argumentación dominan los conflictos en los que se aplican diferentes normas”, el documento analizado parte de un conflicto axial: la actual crisis económica internacional; no existe un mapa geopolítico global que dé cuenta de los distintos niveles de problemáticas existentes en cada nación, en donde el protagonista es el hombre y su circunstancia de necesidad, de exclusión, de asimetría respecto de sectores poderosos, ricos, que invariablemente, en todos los países existen. Por último, si todo discurso responde a un contradiscurso, la voz de Unesco está respondiendo a la ausencia de atención al sistema universitario que, en diversas naciones, es constatable; en ese marco de tremendas disparidades socioeconómicas en que las poblaciones viven, generalización que no escapa lamentablemente a la verdad de las situaciones nacionales, la educación superior es casi una instancia de “exclusividad” o “privilegio”, grandes porciones de la población mundial aun no han accedido al sistema académico y carecen de posibilidades reales, a futuro, de integrarse a él. Todos ellos son mencionados en el documento como los “subrepresentados”; existe conciencia de la *exclusión educativa*, de la marginalidad del conocimiento. En este contexto, entonces, los “subrepresentados” (Art. 49 inc. f) son los “subeducados”.

Las dimensiones representacional y discursiva apuntan a legitimar la responsabilidad estatal respecto de la inversión en la educación universitaria; estas dimensiones constituyen la creencia expresada de que la “excelencia de la ciencia” es lo que debe estar al “servicio de la sociedad” (Art. 49, inc. n). Este es un aspecto al que se apunta en forma explícita: la sociedad, fin último de toda política educativa. El comunicado de Unesco 2009 es una endoxa, un argumento universal que se orienta a mejorar las condiciones de vida de las sociedades actuales; parte de datos conocidos, la crisis, el desfinanciamiento del sistema educativo y prefigura - aunque no lo hace explícitamente- un dato probable o dudoso: la concurrencia de las voluntades políticas nacionales en la mejora de la educación universitaria.

Referencias

Charaudeau, P. y D. Maingueneau (dres.) (2005). *Diccionario de análisis del discurso*.

Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

Danblon (2007). *La Nouvelle Rhétorique de Perelman*. En Meyer, M. (coord): Perelman. *Le renouveau de la rhétorique*, París: PUF, 2004. Traducido por Domin Choi para la materia Lingüística Interdisciplinaria (FFyL, UBA).

Pereira, C. (2009). *Retórica antigua y resurgimiento de los estudios sobre la argumentación en la segunda mitad del siglo XX*. En: *Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis de los Discursos Sociales*. Córdoba: Facultad de Lenguas, UNC.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, Lucie, 1988 (1958) *Traité de l'argumentation*, 5ta éd. Bruxelles : Éd. de l'Université de Bruxelles [(1989) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos].

Plantin, CH. (2001). *La argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Von Moos, P. (1993). *Introduction à une histoire de l'endoxon*. En Plantin, Ch. *Lieux communs, topoi, stereotypes, clichés*. Paris: Editions Kimé.

Representaciones previas de los docentes sobre la lectura y la escritura de los aspirantes al ingreso. Contraste con los resultados obtenidos al finalizar el curso

Sandra Rocaro y Silvia V. Gómez

Universidad Nacional de La Matanza

Introducción

En el marco del programa “La Lectura y la Escritura en el Ingreso a la Universidad (2009-2012), que se desarrolla en la Universidad Nacional de La Matanza se llevaron a cabo dos proyectos de investigación. Uno, referido a las representaciones de lectura y escritura de los alumnos que cursaron el Seminario de Comprensión y Producción de Textos del Curso de Admisión de la Universidad y el otro, relacionado con las representaciones de los profesores de dicha asignatura del curso.

A este último proyecto de investigación nos referiremos con el presente trabajo. Es necesario señalar que, en el caso particular del ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza, los docentes que trabajan en el curso de admisión, (en particular los profesores del Seminario de Comprensión y Producción de textos, por ser esta la primera materia que se cursa y por la característica de su dictado) se enfrentan a situaciones particulares para llevar adelante su tarea.

La primera singularidad es la gran heterogeneidad existente en el alumnado en relación con la escolaridad previa que porta y con la edad que posee. Por una parte hay una gran cantidad de alumnos que todavía concurren a la escuela media mientras realizan el curso de ingreso en contra turno y muchos otros que acaban de egresar del nivel anterior al comenzar. Estos dos primeros grupos están conformados mayoritariamente por adolescentes.

Por otra parte hay muchos adultos jóvenes y algunos mayores que hace largo tiempo terminaron la escuela secundaria. A estas diferentes franjas hay que sumarle la de los mayores de veinticinco años

que no han finalizado sus estudios de enseñanza media

La segunda peculiaridad que debe agregarse a la heterogeneidad es la inmensa cantidad de aspirantes a ingresar a la universidad.

Algunos datos previos al análisis

Antes de pasar a la descripción y análisis de los resultados obtenidos a partir de las consignas trabajadas, es preciso detallar algunos datos relacionados con el contexto general en el que se llevó a cabo la primera instancia del Curso de Ingreso 2010 cursada entre el 27/07/09 y el 01/09/09:

7123 alumnos cursaron la asignatura para ingresar a las carreras de los 4 departamentos que conforman la Universidad: Humanidades, Económicas, Ingeniería, Derecho y Enfermería que depende de Rectorado (Secretaría Académica).

86 comisiones divididas en los turnos mañana y tarde (6 comisiones funcionaron fuera del predio de la Universidad: cuatro en Ituzaingó y dos en escuelas técnicas en el turno noche)

62 docentes trabajaron para la asignatura Seminario de Comprensión y Producción de Textos

52 profesores (83,87 %) respondieron la 1ª encuesta, que fue hecha previo al inicio de la reunión inicial que tenía como objetivo dar cuenta de los lineamientos bajo los que se llevaría adelante el curso de admisión durante el año 2009

47 profesores (75,80%) respondieron la 2ª encuesta, cabe aclarar que la misma se entregó el día del examen y debía ser devuelta junto con los exámenes corregidos.

Retomando lo anterior, los dos aspectos mencionados, esto es la heterogeneidad y gran cantidad de aspirantes, inciden en la labor docente, tanto sea en el dictado de las clases como en los modos de enseñanza y evaluación. El profesor deberá ponerse al frente de clases con un promedio de ochenta o más estudiantes y ajustar sus criterios de enseñanza y evaluación a esas cifras.

Un tercer aspecto que singulariza a este curso de admisión es el hecho de que los alumnos para su aprobación deben rendir un examen final unificado que no es corregido por el profesor que le impartió la asignatura sino por cualquier otro docente que forme parte del plantel de la cátedra. Esto es viable ya que se trabaja con un libro de texto y un cronograma de trabajo confeccionado por la cátedra, lo que permite a todos los alumnos acceder a los mismos contenidos.

Dadas todas estas especiales características, consideramos de gran importancia el desarrollo de esta investigación en vistas de que resulta necesario e imperioso conocer los presupuestos y creencias que los profesores poseen y con las que abordarán su tarea. Esto permitirá proyectar el trabajo futuro sobre bases más firmes, habilitará para intervenir adecuadamente con el objeto de fortalecer aquellos aspectos debilitados y facultará para diseñar estrategias apropiadas para mejorarlos.

El objetivo no es de modo alguno la homogenización de la labor docente, sino lograr una serie de acuerdos principalmente en relación con los criterios de enseñanza (qué y cómo enseñar) y de evaluación (qué y cómo evaluar). Para este fin, conocer las representaciones previas que poseen los profesores es imprescindible.

Las características presentadas pueden ponerse en relación con lo que Aguirre Lora (1989) plantea sobre los cambios que ha sufrido la universidad latinoamericana en las últimas décadas. Sostiene que se ha pasado de una universidad de elite a una de masas. En la universidad de masas, sostiene Aguirre Lora, la propia expansión de la matrícula impulsa la conformación de un nuevo docente poseedor de un capital cultural muy diferente al del profesor tradicional. La autora plantea que las innovaciones más agudas que ha ensayado en las tres últimas décadas la universidad latinoamericana, podrían condensarse en las nociones de “proyecto modernizador” y de “universidad de masas”, ambas son determinantes en la construcción de la imagen social del docente universitario y remiten al problema de su actual identidad profesional.

Algunas representaciones

El primer dato obtenido de la 1° encuesta es que al ser interpelados acerca de su formación de grado, casi el 27% de los docentes no la especifica, ya sea por no responder o por ofrecer respuestas ambiguas del tipo “universitario” o “especialización”.

Otro dato es que frente a la pregunta sobre los niveles educativos en los que se desempeña, más del 38% de los docentes encuestados no reconoce su labor en el ámbito universitario a pesar de llevar varios años dictando el seminario.

Al indagar sobre las representaciones que los profesores tienen sobre sí mismos, en relación con sus expectativas laborales y profesionales. El 84,61% de los docentes confiesa esperar “satisfacción profesional”. Dicha “satisfacción” aparece emparentada, primeramente, con el “acceso a la investigación”, respuesta elegida en el 78,85% de los casos. En segundo lugar, con la “inserción profesional”, elegida por el 76,92% y, por último, con lograr el “acceso a otro nivel de enseñanza”, seleccionada por el 73,08% de los encuestados.

Un dato significativo es que ninguno de los docentes elige la opción “prescindir de las competencias previas de los alumnos”. Esto llevaría a pensar que el total de los docentes encuestados no se ve a sí mismo como el comienzo de todo aprendizaje, ni se piensa como aislado de los otros docentes ni de las otras disciplinas.

Las características observadas respecto de los aspirantes al ingreso, son agrupadas para su interpretación y según rasgos comunes, en “representaciones sobre comportamientos emotivos y de conducta”, “representaciones sobre el conocimiento” y “otras representaciones”. A partir de esta clasificación se puede advertir que la mayoría de los docentes encuestados caracteriza a sus alumnos con descriptores de comportamiento, como por ejemplo: “entusiasta”, “ansioso”, “apático”, “aplicado”. Por tal motivo, puede notarse el alejamiento por parte de los encuestados del rol docente “profesional” y de lo estrictamente observable desde su práctica a la hora de caracterizar a los alumnos, tanto los aspirantes al ingreso como los ya insertos en la vida universitaria. Por el contrario, se apoyan en parámetros más ligados a lo afectivo, de la misma manera que cuando dan cuenta de sus expectativas con relación al trabajo en la universidad privilegiaron mayoritariamente la “satisfacción personal”.

En cuanto a la Encuesta Nº 2, los datos relevados tienen que ver con dos aspectos. En principio, las características de los alumnos con los cuales trabajaron los docentes en el Curso de Ingreso. Además si esas características respondieron a “lo esperado” por los encuestados. Los descriptores utilizados por los docentes para caracterizar a sus alumnos se agrupan a los efectos del análisis en positivos, negativos y neutros. Los resultados de esta clasificación muestran que los docentes a la hora de caracterizar a sus alumnos eligen, en casi el 60 % de los casos, los rasgos positivos. Sin embargo, los descriptores considerados al momento de la clasificación como positivos perfilan a un alumno mero receptor del saber portado por el docente. En otras palabras, un saber que se “transfiere” sin interacción aparente entre el docente y el alumno. En tal sentido, entre las características negativas incluyen, entre otras, “vasijas”, “indolentes”, o “atemorizados”, lo que refuerza el aspecto “afectivo” desde el que se asume la caracterización solicitada por parte de los docentes encuestados. Asimismo, puede vislumbrarse que se consideran como negativas características que le dificultan “transferir” sus conocimientos.

Representaciones sobre lectura y escritura

A los efectos de realizar el análisis sobre las representaciones que los docentes poseen sobre cómo leen y escriben los alumnos del ingreso, se trabajó con los resultados de dos consignas de cada una de las encuestas ya referidas.

De la primera, tomamos la que incluye dos ítems diferentes referidos a la lecto- escritura de los estudiantes. El primero de ellos, ¿Cómo cree que escriben los aspirantes al ingreso en UNLaM? y el segundo, ¿Cómo cree que leen los aspirantes al ingreso a UNLaM?.

Para responder los interrogantes mencionados los docentes podían elegir una o varias opciones de una serie de enunciados, como así también formular todos aquellos que considerasen pertinentes, para lo cual al confeccionar la encuesta se reservó el apartado, “otros” que sólo seis docentes utilizaron al contestar.

De los resultados obtenidos se desprende que un alto porcentaje de docentes consideró que los alumnos exhibirían serias dificultades ya sea para leer como para escribir.

¿Cómo cree que escriben los aspirantes al ingreso en UNLaM?

Concepto	Cant	Ptaje.
Repiten lecturas previas	34	66.66
Tienen problemas con la página en blanco	33	64.70
Tardan mucho tiempo	32	62.74
Escriben espontáneamente	18	35.29
Hacen borradores	15	29.41
Manejan distintas variedades textuales	5	9.80
Atienden a la normativa	4	7.84
Reformulan lo leído	4	7.84

Otros	3	5.88
Planifican la escritura	1	1.96
No contesta	2	3.84
Abordan con naturalidad la escritura	0	0
Elaboran textos respetando la progresión temática del discurso	0	0

¿Cómo cree que leen los aspirantes al ingreso a UNLaM?

Concepto	Cant	Ptaje.
Necesitan leer varias veces un texto para entenderlo	35	68.62
Necesitan que se les explique luego de leer el texto	35	68.62
Carecen de vocabulario para entender textos	28	53.84
Desconocen distintos tipos textuales	24	47.05
Carecen de competencia culturales	22	43.13
Necesitan que se les explique el texto antes de leer	19	36.54
Comprenden mejor los textos con tema de actualidad	17	33.33
Otros	5	9.80
No contesta	1	1.96
Comprenden fácilmente los textos	0	0

Para cumplimentar la segunda encuesta se solicitó a los profesores que respondieran las siguientes cuestiones. En primer lugar: ¿Las características de sus alumnos responden a lo esperado por usted antes de iniciar el Curso de Admisión? –Sí/No- ¿Por qué?

Respuestas	Sí	No	Sí/No
Cantidad	34	11	2
Positivas	15	4	2
Negativas	10	6	--
+/-	6	1	--
N/C	3	--	--

En relación con la primera de la preguntas sólo un mínimo porcentaje de las respuestas dadas por los docentes se refirió a las habilidades de sus alumnos para leer y escribir.

Ítem	Porcentaje
Características sobre comportamientos emotivos y de conductas	46,80

Características sobre el conocimiento	29,79
Otras características	17,02
No contesta	6,38

Los resultados obtenidos son los siguientes: en la resolución de las encuestas los docentes pusieron de manifiesto lo que denominamos “representaciones sobre comportamientos emotivos y de conducta” y no se expresaron en sus contestaciones otro tipo de representaciones que estuviesen relacionadas con aspectos cognitivos generales o específicamente referidos a la habilidad de lectura y escritura de los estudiantes.

Esto se evidencio no sólo en la caracterización que hicieron de los aspirantes al ingreso, sin haber aún tomado contacto con ellos, sino también en la de sus propios alumnos luego de haberse desarrollado la cursada del seminario.

En lo que se refiere a la segunda de las cuestiones que les fue planteada a los profesores, únicamente una ínfima cantidad se expresó en función de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes.

¿Considera que sus expectativas de logro con respecto al Curso de Admisión se cumplieron? –Sí/No- ¿Por qué?.

Tipo de respuesta	Cantidad	Porcentaje
No responden sobre lectura y escritura. (Siete no contestan, el 14, 89%)	27	57,44 %
Responden sobre lectura y escritura	10	21,28 %
Responden sobre sí mismos	10	21,28

Como señalamos hubo profesores que al responder lo hicieron sobre sí mismos, por ejemplo: “No sé. Me encantaría saber cómo les fue a mis alumnos para poder evaluar mi desempeño.” - “Porque sí porque he brindado todos mis conocimientos dedicadamente.” - “Además me sentí muy cómoda en esta primera experiencia y espero que se repita.”

Otros docentes no responden específicamente sobre lectura y escritura, por ejemplo: “Creo que es la instancia más objetiva y la que involucra una participación total del alumno.” - “Sí, al menos en cuanto a algunos alumnos a quienes pude ver cómo iban logrando los objetivos predeterminados por la cátedra”. - “Respondió a las expectativas con las que inicié la tarea”.

Finalmente hubo unos pocos docentes que dieron respuestas sobre la lectura y la escritura, a saber: “Puede observar avances y mejoras en la escritura de los alumnos que entregaban sus producciones.” - “Porque se trabajó la escritura como un proceso, se corrigió IL de “todos” los alumnos y en las sucesivas reescrituras se observó francas mejorías.” – “Considero que los alumnos avanzaron considerablemente en la comprensión y redacción de textos”.

Conclusiones

Para pensar estos resultados, tomamos a Eduardo Remedi (1992) quien plantea que a partir de los años setenta en América Latina se produjeron situaciones de masificación en la matrícula de las universidades lo que provocó procesos reactivos tales como el de contratar gran cantidad de personal docente a fin de atender la demanda creciente de población estudiantil que se generaba. Agrega, además que se amplió el espectro de procedencia social de los sujetos que accedieron al sistema de enseñanza. No sólo los alumnos provenían de estratos sociales tradicionalmente excluidos, sino que a inicios de los setenta comenzaron a ingresar profesores con trayectorias sociales y culturales hasta ese momento ausente de estos niveles.

Así, ser profesor en estos tiempos, es resultado de la asignación a una función y no del desarrollo de una actividad que recree la disciplina de adscripción y potencialice la relación investigación y docencia, vale decir que según Remedi, ser profesor universitario en esta época es pertenecer a una profesión considerada como ilusoria, ficticia, poco unificada y carente de identidad, es quedar inscrito en un lugar que se define por el “estar ahí” más que en el plano de la elección. Esto determina y marca la relación confusa que los docentes tienen de su quehacer, el que se encuentra atravesado por incertidumbres referidas a:

- 1) Un conjunto de conocimientos y habilidades escasamente sistematizados. Los profesores no saben o dudan de cuál es el campo específico en que se desenvuelve la profesión.
- 2) Una ética sostenida en múltiples demandas que entrecruzan el quehacer específico y tensan la profesión: requerimientos de alumnos, autoridades, pares, administradores, etc.
- 3) Una práctica sostenida por el aislamiento en que se realiza, la soledad e independencia en la toma de decisiones, la urgencia en las respuestas, etc. Variables todas por sostenerse en el aula, y cruzadas por las interacciones que los sujetos producen en ese estar aquí y ahora.

Remedi considera que estas características propias de la labor docente y típicas de este nuevo profesional de origen reactivo, hacen que el profesor pase a ser el dueño legítimo de su hacer, de su práctica, la indague continuamente y busque diferentes niveles de respuestas. Así, a diferencia de otras profesiones basadas en conocimientos y entrenamientos específicos que legitiman su servicio y asesoramiento en límites de identidad definido, los profesores al contrario, interrogan e indagan el sentido de su quehacer de múltiples y variadas maneras.

Los docentes de la asignatura Seminario de Comprensión y Textos, hemos advertido, tienen problemas en el desempeño de su rol. Los datos obtenidos muestran que se vuelcan más, a responder a

los problemas socioafectivos, que a asumir el lugar de sujetos productores, cuestionadores y comunicadores de los saberes de la disciplina. Es por eso y porque sabemos que la práctica de los docentes universitarios, sujetos intermediarios entre la ciencia y los alumnos, se define entre otras acciones por contribuir a la comunicación y al desarrollo del conocimiento de los estudiantes, por ponerse al servicio de su aprendizaje para gestionar su deseo de saber y por propiciar la relación entre el conocimiento intuitivo y el científico, que hemos decidido continuar nuestra indagación en busca de prácticas que nos permitan darle preeminencia a los aspectos cognoscitivos de la enseñanza.

Por una parte, consideramos necesario abrir un espacio de reflexión sobre la propia práctica que suponemos nos ayudará a determinar el rol del docente de ingreso que se ha mostrado ambiguo desde su concepción en el contexto de la expansión de la enseñanza universitaria, ya que presenta una labilidad doble. La que le confiere, por un lado, formar parte de un sector que está buscando su identidad en la nueva composición de las universidades populares latinoamericanas y por otro, pertenecer a un grupo particular de docentes que juega un rol de bisagra entre la cultura escolar y la académica.

Por otra parte, nuestros esfuerzos estarán dirigidos a propiciar acciones que ponderen nuestra tarea específica de enseñar lectura y escritura en el contexto académico a los aspirantes a ingresar a nuestra universidad.

Bibliografía

Aguirre Lora, Georgina (1989). Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios en México. Revista de educación, Págs. 477-489

Bain, Ken (2004). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Publicaciones de la Universitat de València.

Bidiña, Ana y Amelia Zerillo (2008). La especificidad de la tarea docente en el ingreso a la universidad: una experiencia de formación en Anales del 3er Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Universidad de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas

Litwin, Edith (1997). La agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria, en Las configuraciones didácticas. Buenos Aires: Paidós.

Farr, R. (1988). Las representaciones sociales en Moscovici, S. Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, concepto, y teoría en Moscovici, S. Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.

Magnarelli, Quintana, Sánchez y García (2004). El cambio planificado y el aprendizaje significativo, en Barbabella, M. (comp.) Posibles causas del fracaso estudiantil en los primeros años de la universidad. Neuquén: EDUCO

Raiter, Alejandro. (2002). Representaciones sociales, en Representaciones sociales. Buenos Aires: Eudeba.

Remedi, Eduardo (1992). Formas de interpelación en la construcción de una identidad: Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas, en Cómo aprende y cómo enseña el docente, PILE, Santiago.

Vain, Pablo D. (1998). La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Disponible en <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>.

Viscaíno, A. M. (2008). La construcción de la identidad docente: sujetos, instituciones y prácticas sociales, en Chapato, M. y Errobidart, A. (comps.) (2008) Hacerse docente: las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales. Buenos Aires: Miño y Dávila .

Zabalza, Miguel A. (2003). La enseñanza universitaria en Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea Ediciones.

Tareas de escritura y aprendizaje: valoración de estudiantes universitarios

Alicia Vázquez, Luisa Pelizza, Ivone Jakob y Pablo Rosales

Universidad Nacional de Río Cuarto

Esta presentación se enmarca en un proyecto de investigación cuyo propósito es indagar, desde el punto de vista de los alumnos, el tipo de tareas de escritura que habitualmente se solicitan en la universidad y los significados que los estudiantes elaboran acerca de la relación entre escritura académica y aprendizaje (1). El estudio retoma y completa trabajos propios anteriores que se focalizaron en la perspectiva que tienen profesores de distintas carreras sobre las tareas de escritura que demandan (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2011).

En la literatura referida a la escritura académica existe cierta coincidencia en señalar que distintas condiciones, tanto internas como externas al escritor, afectan la calidad de los procesos cognitivos que éste emprende y de los productos textuales que logra (Applebee, 1984; Hayes y Flower, 1980; Vázquez y Miras, 2004; Tynjälä, 2001; White y Bruning, 2005). Entre esas condiciones, el tipo de tarea de escritura solicitada constituye una condición crítica en tanto posibilita distintas oportunidades de aprendizaje (Applebee, 1987; Newell y Winograd, 1989; Schumacher y Nash, 1991; Tynjälä, 1998, 2001). Además, los estudiantes elaboran representaciones acerca de las tareas que tienen que resolver y poseen ciertas concepciones sobre la lectura y la escritura y sus vínculos con el aprender; ello condiciona los procesos que emprenden y los productos que alcanzan.

Dado que las tareas de escritura forman parte de prácticas histórico-sociales, la percepción que los estudiantes construyen sobre ellas resulta a su vez condicionada por las intenciones y sentidos que la comunidad académica ha generado para producir, comunicar y distribuir el conocimiento científico entre sus distintos actores sociales. Esto incluye tanto las acciones materiales como los sentidos a partir de los cuales se atribuyen fines, formas y características referidas al leer y al escribir y de los cuales participan los estudiantes universitarios (di Stefano, 2004).

Ahora bien, el análisis de las investigaciones acerca de la percepción de los alumnos sobre las tareas de escritura no muestra resultados claramente coincidentes, ni es posible identificar en ellas tendencias preponderantes. Es posible constatar en distintos contextos académicos la presencia de tareas de muy variada demanda cognitiva y la presencia de la escritura de variados géneros, ya sean específicos de cada campo disciplinar o ya sean atribuibles a la cultura de la enseñanza universitaria que está más allá de las divisiones disciplinarias (Zhu, 2004; Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2007a y 2007b;

Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006; Castelló, 1999; Alvarado y Cortés, 2001; Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia, 2005; Sosa, Conti, Furlan, Loss y Mazzuchino, 2006; Fernández y Carlino, 2006; Roux, 2008).

En ese marco investigativo, el estudio que estamos desarrollando se planteó como objetivos:

a) Identificar las tareas de escritura que se solicitan en una carrera universitaria en distintos años de cursado, desde la perspectiva de los estudiantes; b) indagar la perspectiva que tienen los alumnos sobre la escritura académica y su relación con el aprendizaje, en función de su pertenencia a distintos años de una carrera y en función de su rendimiento académico; y c) comparar las perspectivas que tienen los alumnos y los profesores sobre las tareas de escritura académica y su vinculación con el aprendizaje.

El estudio consta de dos etapas. En la primera se aplicó un cuestionario con respuestas cerradas a alumnos que cursaban la Licenciatura en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Río Cuarto). Se recogieron 216 cuestionarios: 46 para primero, 59 para segundo, 34 para tercero, 60 para cuarto y 17 para quinto año (2). Los cuestionarios fueron entregados a los estudiantes asistentes a una clase de una asignatura particular de cada año, hacia fines del segundo cuatrimestre del año 2009.

En la segunda etapa se han desarrollado entrevistas semiestructuradas con el fin de indagar la perspectiva que tienen los alumnos sobre la escritura académica y su relación con el aprendizaje, en función de su pertenencia a los distintos años de la carrera y a su rendimiento académico.

En esta oportunidad se presentan resultados parciales de la primera etapa, en particular los referidos a las tareas de escritura que los estudiantes más valoran para aprender, seleccionadas por ellos entre las que identifican como las más frecuentemente solicitadas.

1. Las tareas más valoradas para aprender

Se observan respuestas muy disímiles según el año de estudio considerado cuando los alumnos se refieren a las tareas que más valoran en relación con los aprendizajes que promueven (los datos se resumen en la Figura 1).

En efecto, hay una tarea que, potencialmente, permite vincular conceptos teóricos con referentes empíricos, que recibe frecuencias muy importantes en todos los años de cursado, excepto primero: *Elaborar un informe de prácticas*. Otra tarea similar, en cuanto al vínculo teoría-experiencia, es *Analizar un caso suministrado por el docente*, aunque en este caso se advierte solo en tercero, cuarto y quinto años.

Por el contrario, *Leer un texto y elaborar un resumen*, una tarea muy diferente de las anteriores por la ausencia de referencias empíricas y por la cantidad de fuentes implicadas, obtiene la mayor presencia en primero y segundo año. En el mismo sentido, *Leer un texto para contestar por escrito a preguntas de respuesta breve* aparece solamente en segundo año.

Por otro lado, tareas que requieren síntesis textual tal como *Leer dos o más textos y elaborar un escrito que integre la información* tampoco están presentes en gran medida en primero ni en segundo años, pero sí en tercero y cuarto.

Figura 1. Tareas de escritura más valoradas por los estudiantes. Coincidencias y diferencias, según año de cursado

1er año (46)	2do año (59)	3er año (34)	4to año (60)	5to año (17)
	Elaborar un informe de prácticas realizadas por el alumno (indagaciones, entrevistas, etc.)			
		Analizar un caso suministrado por el docente (registros de clase, película, entrevista, resultados de evaluaciones, recortes periodísticos, etc.) y escribir un informe		
		Leer dos o más textos y elaborar un escrito que integre la información provista por esos textos (no se trata de elaborar un resumen)		
Leer un texto y elaborar un resumen				
	Leer un texto para contestar por escrito a preguntas de respuestas breve			
		Realizar un trabajo monográfico		
				Leer uno o más textos y elaborar un diagrama, esquema o mapa conceptual

Una mirada global de los datos recogidos en la Figura 1 nos permite afirmar lo siguiente:

1) Al considerar los géneros implicados en las tareas más valoradas por los estudiantes se advierte un predominio de géneros académicos, no vinculados estrechamente con los escritos profesionales que se requeriría a los futuros egresados. De todos modos, algunos de esos géneros académicos, por ejemplo *Elaborar un informe de prácticas realizadas por el alumno*, tiene algún punto de contacto con géneros específicos de las prácticas de escritura profesional. Esta es una cuestión que quizá se elucidará con los datos que obtengamos a través de las entrevistas.

2) En relación con la cantidad y a la clase de fuentes a partir de las cuales se escribe, por un lado y el tipo de actividad que se demanda en las tareas, por otro, nos encontramos con una considerable variedad de tareas entre las más valoradas por los estudiantes. Así, reciben altas frecuencias tanto actividades que podemos suponer se elaboran en base a una sola fuente bibliográfica (por ejemplo, *Leer un texto para contestar por escrito a preguntas de respuesta breve*) como tareas que implicarían la consulta a fuentes empíricas y/o bibliográficas múltiples (por ejemplo, *Elaborar un informe de prácticas realizadas por el alumno*, *Analizar un caso suministrado por el docente*, *Leer dos o más textos y elaborar un escrito que integre la información provista por esos textos* y *Realizar un trabajo monográfico*). En

este contexto interesa señalar que muchos estudiantes, sobre todo a partir de los cursos intermedios, prefieren tareas complejas que, al menos potencialmente, involucran procesos cognitivos reflexivos por encima de actividades que podrían resolverse a partir de procedimientos simples y mecánicos.

3) Al poner en relación la información contenida en la Figura 1 con análisis previos realizados por el equipo sobre las tareas que los estudiantes identifican como las más frecuentemente solicitadas por los profesores, podemos señalar que:

a) Las valoraciones de los estudiantes de los primeros años difieren en alguna medida de las percepciones de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto. Solo una de las tareas más valoradas por los alumnos de los tres últimos años de la carrera es valorada también por los estudiantes de segundo año (*Elaborar un informe de prácticas realizadas por el alumno*).

Son los alumnos de segundo año los únicos que valoran tareas que suponemos demandan menor extensión y cantidad de fuentes implicadas, como por ejemplo *Contestar por escrito a preguntas de respuestas breve*, aún cuando análisis anteriores nos señalan que en ese año hay otras tareas de mayor complejidad que, según los alumnos, son demandadas frecuentemente por los docentes (es el caso de la tarea de *Realizar un trabajo monográfico*). Así mismo los estudiantes de primer año declaran que se solicitan tareas tales como *Leer dos o más textos y elaborar un escrito que integre la información provista por esos textos* que no aparecen entre las más valoradas por los alumnos de ese año. Es decir, si bien en los dos primeros años los profesores demandan a sus estudiantes tareas que suponen niveles de complejidad diferente según el número de fuentes implicadas y el grado de procesamiento de la información que requieren, los estudiantes prefieren actividades elaboradas a partir de una sola fuente. Podríamos suponer que la valoración de las tareas más simples está en consonancia con la seguridad que para los recién ingresados a la universidad implica la resolución de actividades acotadas. Además, las ideas desde las que piensan las relaciones entre escribir y aprender podrían ofrecer elementos para interpretar las valoraciones de estos estudiantes; también en esta línea se orientan actualmente nuestras indagaciones a través de la toma de entrevistas.

b) En consonancia con lo expuesto precedentemente, es posible advertir cierto ajuste de las valoraciones de los estudiantes en torno de lo que resulta más frecuentemente demandado por sus profesores, y ello en distintos tramos de la carrera. Ese relativo ajuste también puede interpretarse atendiendo a las concepciones de alumnos y docentes sobre las vinculaciones entre la escritura y el aprendizaje. Podríamos aventurar que tanto profesores como alumnos piensan que en los primeros años se precisan de tareas de menor envergadura y número de fuentes implicadas; los docentes porque parecerían demandarlas con mayor frecuencia, los estudiantes porque, a partir de lo que se les requiere, tienden a valorarlas más. Por ejemplo, *Leer un texto y responder por escrito a preguntas de respuesta breve* es la tarea que adquiere mayor frecuencia al ser señalada como más solicitada (61% en primer año y 73% en segundo) y es una de las más valoradas por alumnos de segundo. *Leer un texto y elaborar un resumen* se señala como una de las más exigidas en primer año y es una de las más valoradas en ese mismo año.

Con el correr de los años de la carrera se demandan y se valoran tareas de mayor extensión y número de fuentes implicadas. Los datos nos indican que las tareas que suponen una sola fuente de consulta y la elaboración de escritos breves no son señaladas por los estudiantes como actividades más requeridas a partir de tercer año y, por ende, tampoco son mencionadas entre las más valoradas por los alumnos. De modo que se evidencia una muy estrecha relación entre las prácticas en las que nuestros estudiantes se ven inmersos y los significados y sentidos que construyen a partir de ellas.

Aún así, es necesario insistir que hablamos de ajuste relativo, no absoluto, entre las valoraciones de los alumnos en relación a las actividades que demandan los profesores. En efecto, hay tareas que los alumnos identifican como asiduamente solicitadas en casi todos los años de cursado (*Leer un texto para contestar por escrito a preguntas de respuesta extensa*, por ejemplo) y que prácticamente no reciben valoraciones positivas.

c) La variabilidad en el grado de ajuste entre las valoraciones de los estudiantes y las tareas que más frecuentemente se exigen también parece estar condicionada por el tratamiento de información empírica que supone la actividad. Así, la tarea de *Elaborar un informe de prácticas realizadas por el alumno* es una de las más requeridas de segundo a quinto año y también una de las más valoradas en esos mismos años de la carrera. En tanto la tarea de *Realizar un trabajo monográfico* que resulta demandada con frecuencia también de segundo a quinto año, aparece entre las escogidas como de mayor valor por los estudiantes solamente en uno de esos años. A modo de hipótesis, podríamos afirmar que el perfil profesionalizante de la carrera que hemos considerado en este estudio tiene alguna incidencia en este sentido. Es decir, el aprendizaje de habilidades de intervención profesional y el análisis e interpretación de ciertos recortes de la realidad parecen ocupar un lugar de privilegio frente al tratamiento de información teórico disciplinar que supone *Realizar un trabajo monográfico* o *Leer dos o más textos y elaborar un escrito que integre la información provista por esos textos*.

2. Propósitos atribuidos por los estudiantes a las tareas de escritura más valoradas

Se observa una alta coincidencia en las respuestas de los estudiantes, en todos los años de la carrera, al considerar que las tareas de escritura de mayor valor están al servicio del aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Aún cuando probablemente esas tareas sean objeto de evaluación de parte de los profesores, los estudiantes priorizan objetivos epistémicos. Es en el caso de las tareas más demandadas por los profesores que los alumnos creen que su resolución les permite aprender y, además, cumplir con las exigencias evaluativas que establecen sus docentes.

En menor medida, y sobre todo de primero a cuarto año, aprender a realizar los escritos que se solicitan en la universidad es otro objetivo que los alumnos atribuyen a la elaboración de las tareas más valoradas por ellos. Finalmente, es sumamente infrecuente que los estudiantes asignen sentidos vinculados con el aprendizaje de la escritura de los textos que, una vez egresados, tendrían que dominar

en el ámbito de desempeño profesional. Apreciación que resulta coherente con lo que señaláramos precedentemente respecto de la predominancia de géneros académicos, no estrictamente vinculados a la práctica profesional.

3. Conocimientos y habilidades necesarios para elaborar un buen trabajo escrito

Los alumnos de todos los cursos en estudio coinciden en señalar mayoritariamente, en relación con las tareas más valoradas, que *Relacionar conceptos e ideas*, *Seleccionar información pertinente* y *Saber redactar* son conocimientos y habilidades que se necesitan poner en juego para lograr un trabajo escrito de calidad. Por otra parte, *Respetar las características del texto* que hay que elaborar es señalado por alumnos de segundo a quinto año y *Conocer el tema en profundidad* y *Revisar el texto para mejorarlo* aparece mayoritariamente como conocimiento y habilidad necesarios pero sólo en primero, tercero y quinto años. La figura 2 recoge la información antes presentada.

Figura 2. Conocimientos y habilidades necesarios. Coincidencias y diferencias, según año de cursado

1er año (46)	2do año (59)	3er año (34)	4to año (60)	5to año (17)
Relacionar conceptos o ideas				
Saber redactar				
Seleccionar información pertinente				
Respetar las características del texto que hay que elaborar				
Conocer el tema en profundidad		Conocer el tema en profundidad		Conocer el tema en profundidad
Revisar el texto para mejorarlo		Revisar el texto para mejorarlo		Revisar el texto para mejorarlo

Interesa señalar por el momento que, en términos generales, los estudiantes aluden a procesos complejos implicados en la elaboración escrita al referirse a los conocimientos y habilidades que se requieren para lograr un producto cualitativamente aceptable. Aún así, se advierte que otros procesos, como por ejemplo pensar por anticipado acerca del texto que se va a escribir, no se tornan habilidades observables para los estudiantes. Esto ya fue detectado en ocasión de analizar los procesos de producción escrita a partir de los intercambios entre los estudiantes al escribir un informe de a pares (Vázquez y Jakob, 2006).

De las habilidades señaladas como necesarias para escribir un texto de calidad en respuesta a la

tarea más valorada para sus aprendizajes, se preguntó a los alumnos qué habilidades dominaban en mayor y menor medida (ver Figuras 3 y 4).

Figura 3. Habilidades más dominadas. Coincidencias y diferencias, según año de cursado

1er año (46)	2do año (59)	3er año (34)	4to año (60)	5to año (17)
Relacionar conceptos o ideas				
Saber redactar				
Respetar las características del texto que hay que elaborar			Respetar las características del texto que hay que elaborar	
Seleccionar información pertinente			Seleccionar información pertinente	

Figura 4. Habilidades menos dominadas. Coincidencias y diferencias, según año de cursado

1er año (46)	2do año (59)	3er año (34)	4to año (60)	5to año (17)
Conocer el tema en profundidad				
Relacionar conceptos o ideas			Relacionar conceptos o ideas	
Saber redactar		Saber redactar		
Seleccionar información pertinente				Seleccionar información pertinente
				Respetar las características del texto que hay que elaborar

Un análisis comparativo entre los datos presentados en las Figuras 3 y 4 permite apreciar que *Relacionar conceptos e ideas* y *Saber redactar* son habilidades que reciben una frecuencia alta tanto entre las habilidades más dominadas, como entre las menos dominadas, para la mayoría de los años de cursado considerados. Ello evidencia diferencias importantes entre distintos grupos del alumnado, algunos que consideran dominar esas habilidades y otros no, ambos en porcentajes atendibles.

Los alumnos de primero, segundo, cuarto y quinto años consideran que *Respetar las características del texto que hay que elaborar* es una habilidad que dominan y no recibe altas frecuencias como habilidad poco dominada. Cabe preguntarse por las percepciones que tienen los estudiantes respecto

del dominio de esta habilidad, habida cuenta de los resultados que suelen obtener al producir textos académicos (Vázquez y Jakob, 2006).

Seleccionar información pertinente y *Respetar las características del texto* son habilidades consideradas como dominadas en la mayoría de los cursos, aunque llamativamente en quinto año una parte considerable de las respuestas indica que se trata de habilidades poco dominadas. Posiblemente ello está relacionado con la aparición de géneros novedosos que se demandan en este año, entre estos, Informe de investigación e Informe de Práctica Profesional.

La figura 5 sistematiza las habilidades que los alumnos declaran dominar más y menos y su presencia en los distintos años de cursado.

Figura 5. Habilidades más y menos dominadas y presencia en los cursos de la carrera

Habilidades más dominadas		Habilidades menos dominadas	
Relacionar conceptos e ideas	En la mayoría de los cursos	Relacionar conceptos e ideas	En la mayoría de los cursos
Saber redactar	En la mayoría de los cursos	Saber redactar	En la mayoría de los cursos
Seleccionar información pertinente	En la mayoría de los cursos	Seleccionar información pertinente	Solo primero y quinto
Respetar las características del texto	En la mayoría de los cursos	Respetar las características del texto	Solo quinto
		Conocer el tema en profundidad	En todos los cursos

Por otra parte, si comparamos las habilidades que, según los alumnos, se necesitan para elaborar un buen trabajo escrito con las habilidades que ellos mismos declaran que dominan en poca medida, podemos observar cierta correspondencia en las siguientes: *Relacionar conceptos o ideas*, *Saber redactar* y *Conocer el tema en profundidad*, ello para casi todos los años en estudio.

Cabe consignar que *Definir los propósitos del texto*, *Pensar por anticipado el texto que se va a escribir*, *Revisar el texto para mejorarlo* y *Escribir varias versiones del mismo texto* no reciban frecuencias notorias como habilidades poco dominadas por parte de los estudiantes. Podría inferirse que se trata de habilidades que los estudiantes no alcanzan a identificar como relevantes en la elaboración de textos escritos, de hecho todas ellas, excepto *Revisar el texto para mejorarlo*, tampoco aparecen señaladas como habilidades necesarias para elaborar escritos de calidad.

4. Los aspectos evaluados por los profesores en las tareas de escritura

En relación con los aspectos que los estudiantes consideran que evalúan sus profesores en las tareas de escritura más valoradas, *Pertinencia de la información*, *Organización del escrito* y *Claridad de las ideas* son aspectos señalados en los cinco cursos. *Redacción* es un aspecto considerado por cuatro cursos (de primero a cuarto) y *Aspectos formales* parece reservarse únicamente para quinto año, con las consecuencias que ello supone para el aprendizaje de la escritura de los textos académicos.

Si comparamos estas respuestas con las obtenidas respecto de las habilidades necesarias para lograr un buen escrito y las que los estudiantes declaran dominar más y menos, puede apreciarse cierta correspondencia en torno de los procesos de *Selección de información*, *Organización del escrito* (relación entre ideas y respetar características del texto) y *Redacción*. Esto es, se trataría de tres procesos básicos para la escritura que los estudiantes reconocen que sus docentes evalúan en sus producciones y que para los estudiantes también son habilidades que se les han tornado observables, ya sea porque las hayan adquirido o no. No es desatinada esta percepción de los alumnos ya que indicaría que son conscientes de habilidades cruciales que comprometen procesos específicos de la escritura académica.

Interesa destacar que, al menos desde la perspectiva de los estudiantes, algunos de los aspectos que sus profesores evalúan refieren precisamente a aquellas habilidades que ellos consideran que menos dominan, particularmente las referidas a habilidades procesuales de selección y organización de la información y de redacción y revisión (Ver Figura 6).

Figura 6. Comparación entre Aspectos evaluados por los profesores y habilidades consideradas necesarias para elaborar un escrito de calidad

Aspectos evaluados por los profesores	Habilidades necesarias
Pertinencia de la información	Seleccionar información pertinente
Organización del escrito	Relacionar conceptos e ideas Respetar las características del texto
Claridad de ideas	Conocer el tema en profundidad
Redacción	Saber redactar

5. Ayudas que ofrecen los profesores

Se aprecia una marcada coincidencia en las respuestas de los estudiantes en lo que respecta a las ayudas que ofrecen los profesores al momento de solicitar tareas de escritura. Así, *Ofrecen horarios de consulta, Explican oralmente la consigna en clase, Ofrecen una consigna escrita que contiene orientaciones para resolver la tarea*, son ayudas identificadas mayoritariamente por casi todos los cursos en estudio.

Una ayuda cualitativamente diferente a las anteriores, en tanto supone involucrarse de modo sistemático en el proceso de elaboración de las actividades de escritura, tal como *Ofrecen espacios en la clase para ayudar a realizar la tarea* es referida solo por los alumnos de primero, tercero y quinto año. En tanto, es altamente preocupante que la intervención didáctica consistente en *Solicitar versiones previas de la tarea y realizar señalamientos por escrito sobre el trabajo realizado* solo sea considerada por alumnos de quinto año.

6. Discusión

En general, las investigaciones consultadas que consideran la perspectiva de los estudiantes han privilegiado la indagación acerca de las tareas de escritura que resultan más frecuentemente asignadas, antes que conocer la valoración sobre las tareas por parte de los alumnos.

En relación con los estudios realizados en el ámbito hispanoamericano, nuestro trabajo muestra algunas coincidencias y otras discrepancias. En relación con estas últimas, la investigación emprendida por Solé *et al.* (2005) en universidades españolas ha identificado tareas de escritura de un menor grado de complejidad que las que hemos hallado. En efecto, al encuestar a estudiantes las autoras encontraron que predominaban tareas tales como subrayar, obtener ideas principales y tomar apuntes. Respecto de la utilidad de las tareas para el aprendizaje, los alumnos, en coincidencia con los docentes, valoran la toma de apuntes y la identificación de ideas principales como las más útiles. En menor medida se valoran tareas vinculadas al seguimiento de las explicaciones del docente y tareas de mayor complejidad como realizar un trabajo monográfico.

Por el contrario, el trabajo de Sosa *et al.* (2006) realizado con alumnos de una universidad argentina (Universidad Nacional de Córdoba), se aproxima a parcialmente a nuestros hallazgos. Varias de las tareas que hemos encontrado como más frecuentes y más valoradas resultan de un grado de complejidad que presuponemos mayor que las de los antecedentes mencionados. Tal es caso de *Elaborar un informe de prácticas* o *Analizar un caso*. Además, una tarea que suponemos de menor grado de elaboración como *Leer un texto para contestar por escrito a preguntas de respuesta breve*, solo aparece con frecuencia destacable para los años iniciales.

Si nos detenemos en los géneros que se demanda escribir, existiría coincidencia con la mayor parte de los estudios consultados y con estudios propios, en tanto en todos ellos predominan los gé-

neros académicos no vinculados estrechamente con los escritos profesionales que se demandaría a los futuros egresados. En el concierto de los trabajos consultados, se destaca en dirección contraria solo un trabajo realizado en el campo educativo de las ciencias comerciales de EEUU por Zhu (2004).

En relación con los procesos cognitivos demandados, Solé *et al.* (2005) concluyen en su estudio en universidades españolas que predominan las tareas de tipo tradicional, poco variadas, de escasa complejidad y bajo nivel de elaboración de la información. Por el contrario, si miramos integralmente nuestros hallazgos, podríamos afirmar precisamente como un rasgo sobresaliente la variedad en cuanto al grado de elaboración que suponen los escritos solicitados y valorados por los estudiantes. Desde este punto de vista, se podría presentar un panorama potencialmente favorable en términos del impacto que las tareas escritas pueden tener en los aprendizajes conceptuales, siempre y cuando su resolución no apele a procedimientos mecánicos sino a procesos cognitivos reflexivos.

Es necesario no solo que los estudiantes activen procesos reflexivos para resolver tareas de este tipo, sino también que los docentes sostengan su activación y promuevan su complejización durante la resolución de la misma. Por supuesto, es indispensable tener claros propósitos de intervenir didácticamente en el proceso de escribir a fin de potenciar aprendizajes conceptuales. El conocimiento parcial de los estudiantes sobre el proceso de escritura, puesto de manifiesto en las habilidades que identifican como necesarias para elaborar escritos de calidad, las dificultades señaladas por un grupo importante de estudiantes y los resultados que obtuviéramos en estudios precedentes sobre modalidades de escritura reproductivas y poco reflexivas que evidencian los alumnos universitarios (Vázquez y Jakob, 2006), son todos elementos que justifican embarcarse en acciones de enseñanza en el dominio de la escritura académica.

Los hallazgos del estudio que aquí discutimos son coincidentes con trabajos que hemos emprendido con anterioridad desde la perspectiva de los profesores (Vázquez *et al.*, 2006; 2007a y b; 2009a y b), en los cuales se pone de manifiesto que las tareas solicitadas en distintas carreras tienen en común el requerir mayoritariamente procesos cognitivos de reorganización de la información. Además hemos señalado el ajuste relativo entre las tareas que solicitan los profesores y las valoraciones positivas de los estudiantes en relación con ellas. Esta relativa coincidencia entre las perspectivas de los docentes y sus alumnos también resultaría un hallazgo propio del contexto estudiado, debido a que otros trabajos no lo han encontrado (véase el estudio ya citado de Solé *et al.*, 2005).

Notas

(1) Proyecto de investigación “La escritura en el contexto académico. La perspectiva de los estudiantes”, integrado al Programa “Aprender en la Universidad. Motivaciones y representaciones de los estudiantes en el dominio del lenguaje escrito”. Dirigido por Alicia Vázquez y codirigido por Adriana Bono. Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC. Resolución del Consejo Superior N° 442/09. Código Proyecto: 18/E286.

(2) La administración de los cuestionarios a los estudiantes de segundo y cuarto año y el análisis preliminar de esos datos estuvo a cargo de Rita Vandenbosche en su carácter de alumna becaria de investigación. Proyecto: “La tareas de escritura

en la universidad. Concepciones y valoraciones de los estudiantes". Período 2009 – 2010: Res. Rectoral N° 808/2009. Período 2010-2011: Res. Rectoral N° 718/10. Directora: Alicia Vázquez. Co-directora: Ivone Jakob. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Referencias

Alvarado, M. y Cortés, M. (2001) *La escritura en la Universidad. Repetir o transformar. En Revista Lulú Coquette. N° 1: 19-33.*

Applebee, A. (1984) *Writing and reasoning. Review of Educational Research, N° 53 (4):.577-596.*

Applebee, A. (1987) *Contexts for learning to write: studies in secondary school instruction. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.*

Di Stefano, M. (2004) *Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores. El caso del CBC de la UBA y del ISEF N°1 "Dr. E.R.Brest": Relato y evaluación de la experiencia. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional "Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina. Simposio Leer y escribir en la educación superior". La Pampa. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/ponencias.php>.*

Fernández, G. y Carlino, P. (2006) *Leer y escribir en la escuela media y en la universidad. Trabajo presentado en las XIII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología, UBA, realizadas en Buenos Aires del 10 al 12 de Agosto de 2006. Publicado en Memorias de las Jornadas. Bs. As.*

Hayes, J. y Flower, L. (1980) *Identifying the organization of writing process. En Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (eds) Cognitive process in writing. Hillsdales, N.J.: Erlbaum.*

Newell, G. y Winograd, P. (1989) *Writing about and learning from history texts: the effects of task and academic ability. Research in the Teaching of English 29 (2), 133 – 163.*

Roux, R. (2008) *Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En Narváez Cardona, E. y Cadena Castillo, S. (comp.). Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior. Caminos posibles. Cali, Colombia. Universidad Autónoma de Occidente. .*

Schumacher, G. y Nash, J. (1991) *Conceptualizing and measuring knowledge change due to writing. Research in the Teaching of English 25 (1): 67-95.*

Solé, I., Castells, N., Gràcia, M., Espino, S. (2006) *Aprender psicología a través de los textos. En Anuario de Psicología 37 (1 y 2): 157-176*

Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N, Cuevas, I. y Gràcia, M. (2005) *Lectura, escritura y adquisi-*

ción de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. En Revista Infancia y Aprendizaje 28 (3): 329 - 347.

Sosa de Montyn, S., Conti de Londero, M., Furlan, M., Loss, T. y Mazzuchino, M. (2006) ¿Por qué es necesario saber escribir bien en la universidad? Ponencia presentada en el Primer Congreso de Lectura y Escritura del Litoral. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Disponible en: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/>.

Tynjälä, P. (1998) Writing as a tool for constructive learning : students learning experience during an experiment. Higher Education 36: 209 – 230

Tynjälä, P., Mason, L. y Lonka, K. (2001) Writing as a learning tool: an introduction. Writing as a learning tool. The Netherlands. Kluwer Academia Publishers.

Vázquez, A. y Miras, M. (2004) Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Trabajo presentado en la Reunión Internacional Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje, realizado en Bariloche del 11 al 13 de febrero de 2004, Centro Regional Universitario Bariloche de la UNComahue y Universidad Autónoma de Madrid.

Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I. y Rosales, P. (2006) Consignas de escritura y procesos cognitivo lingüísticos implicados. En Rodi, A. y M. Casco (coord.) Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy. Tandil, UNCPBA.

Vázquez, A. y Jakob, I. (2006) Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoques de los estudiantes. En Lanz, María Zulma (Comp.) El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos. Ensayos y Experiencias. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.

Vázquez, A., Pelizza, L.; Jakob, I. y Rosales, P. (2007a) Concepciones de los profesores universitarios acerca de las tareas de escritura. En AAVV Memorias de las Primeras Jornadas Latinoamericana de Lectura y Escritura. Lectura y Escritura Críticas: Perspectivas Múltiples. Cátedra UNESCO (Subsede Universidad Nacional de Tucumán). Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I. y Rosales, P. (2007b) ¿Qué piensan los profesores universitarios sobre las tareas de escritura que demandan a los estudiantes? en Memorias de las XIV Jornadas de Investigación Tercer encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Tomo I, Buenos Aires, Facultad de Psicología, Secretaría de Investigaciones, Universidad de Buenos Aires.

Vázquez, A., Pelizza, L.; Jakob, I. y Rosales, P. (2009a) Tareas de escritura en carreras universitarias del ámbito de las Ciencias Sociales: Consignas y concepciones de los docentes. Trabajo presentado en las Jornadas 30 años de lectura y Escritura en América Latina, realizadas en La Plata (Buenos Aires) del 13 al 15 de Marzo de 2009. UNLP.

Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I. y Rosales, P. (2009b) *Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos*. *Revista Innovación Educativa* 49: 19-35.

Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I. y Rosales, P. (2011) *Escritura académica y diversidad disciplinaria: consignas de escritura y concepciones de docentes de carreras de Ciencias Humanas y Sociales*. En *Actas del II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura*. Universidad de Los Lagos. Osorno, Chile. Disponible en <http://congresounesco.ulagos.cl>

White, M. y Bruning, R. (2005) *Implicit writing beliefs and their relation to writing quality*. En *Contemporary Educational Psychology* 30: 166-189.

Zhu, W. (2004) *Writing In Business Courses: An Analysis Of Assignment Types, Their Characteristics, And Required Skills*. En *English for Specific Purposes* (23) 2: 111-135.



ÁREAS TEMÁTICAS

III. Lectura y escritura y formación docente

Los docentes en formación como autores de textos con intención didáctica

Norma E. Aiola y María del Carmen Bottazzo

Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

En esta exposición se presentan algunos resultados del análisis de producciones de alumnos del último año del Profesorado en Lengua y Literatura, realizado con el objetivo de indagar si los futuros docentes se hallan en el proceso de su construcción profesional como agentes reflexivos de la práctica social de la enseñanza al posicionarse como autores de textos con intención didáctica.

Los textos pertenecen a los quince alumnos que cursaban una de las asignaturas del Área Literaria, uno de cuyos objetivos es “Producir textos escritos de reformulación teórica destinados a la transposición didáctica para la Escuela Media”¹. Las producciones responden a la siguiente consigna:

“Elaborar un texto destinado a los alumnos de la Escuela Media, en el que sistematicen una definición de relato histórico y en la que utilicen los cuentos leídos para ejemplificar las características del género”.

Para desarrollar sus producciones, los alumnos trabajaron con textos de autores correspondientes a diferentes líneas teóricas, algunos de los cuales eran textos fuente, en tanto que otros se hallaban ya mediados por la reformulación realizada por la profesora de la asignatura, intervención de la cual resultaron, entonces, textos secundarios –apuntes de cátedra– de carácter formativo, ya que la reformulación realizada estuvo puesta al servicio de las necesidades de los estudiantes. Las características del relato histórico, por su parte, fueron ejemplificadas con obras seleccionadas de un corpus constituido por diez cuentos pertenecientes al género en cuestión.

En nuestra exposición presentaremos algunas consideraciones teóricas a partir de las cuales hemos realizado el análisis del corpus, e iremos ofreciendo ejemplos extraídos del mismo.

Desarrollo

El profesional docente es considerado aquí como el agente reflexivo de una práctica social; y la práctica social, como la red de relaciones internas entre las personas que participan de ella y la situación social en que la práctica se sitúa. Una práctica social sólo puede identificarse y distinguirse de otras indirectamente, a partir de las actuaciones de los individuos que las realizan y del objetivo global que ellos comparten. En este marco, se entiende como profesional de la práctica social de la enseñanza al docente capaz de considerar que la situación en la que debe actuar es un contexto que debe ser entendido para posteriormente intervenir, y de comprender que un componente esencial de dicho contexto son los sujetos de aprendizaje, en este caso, los alumnos de la Escuela Media.

La docencia como práctica social en contexto demanda de cada profesional el dominio de ciertas capacidades, entre ellas, la de seleccionar y construir recursos que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, como, por ejemplo, los textos producidos con fines didácticos.

Con el objeto de observar si se trasunta en los escritos el posicionamiento de sus productores como (futuros) profesionales de la enseñanza, hemos tenido esencialmente en cuenta los siguientes aspectos: a) la posibilidad de realizar la transposición didáctica², entendiéndola como el proceso de descontextualizar el conocimiento elaborado en el desarrollo de la asignatura (conocimiento especializado) y recontextualizarlo transformándolo en un contenido con finalidad pedagógica; y b) las marcas metadiscursivas que evidencian cómo los futuros profesores organizan el contenido proposicional de sus textos y manifiestan su actitud en relación con el material y con los destinatarios de los mismos (Gallardo, S., 2002).

La transposición didáctica (Chevallard, 1991) es una de las formas de manipulación del saber erudito e implica una transformación de ese saber especializado de modo tal que se convierta en una versión didáctica del mismo, esto es, el objeto de saber se modifica hasta convertirse en objeto de enseñanza. Si bien el saber que forma parte del sistema didáctico difiere del saber erudito o científico, el primero tiene legitimidad sólo si guarda relación sustancial con este último, si no lo hace trivial por hacerlo comprensible. La manipulación realizada mediante la transposición didáctica debe ser controlada de manera que no se produzcan desvíos o deformaciones respecto del saber 'sabio'. En este sentido, hemos observado que los textos producidos por los docentes en formación respetan el objeto del saber especializado construido por los autores de los textos fuente o de los textos secundarios de ellos derivados, aunque dos de ellos evidencian un notorio reduccionismo conceptual.

En el proceso de transposición, se produce una descontextualización del saber especializado –en el sentido de que se lo aparta de las problemáticas que han dado lugar a la red conceptual originaria y del contexto de producción de ese saber (Marinkovich, J., 2005) – y esa red conceptual se reelabora y se recontextualiza en el marco del sistema didáctico. En relación con ello, cabe observar que los futuros profesores debieron trabajar a partir de la representación de una posible relación docente-alumnos-saber, y que sus producciones no estaban destinadas a una esfera real de circulación.

En el antedicho proceso de recontextualización del saber, también se produce la reformulación

del texto fuente, portador del conocimiento especializado, en un texto que puede clasificarse entre los de 'divulgación didáctica'. Al respecto, explica Marinkovich (2005) que en el nuevo texto se incorporan formas "acordes con el género divulgativo" y en su construcción se recurre "a una serie de mecanismos expresivos que resultan de la negociación entre los distintos géneros que están interactuando...."

Con referencia a las construcciones discursivas, es sabido que el saber especializado circula, en la comunidad dentro de la cual se produce y desarrolla, en textos que se inscriben en el género académico-científico. Las formas discursivas puestas al servicio del intercambio comunicativo en el seno de cada comunidad poseen características socialmente instituidas, vinculadas con prácticas epistemológicamente fundadas y manifiestas en un estilo verbal y una composición y estructuración convencionalmente instauradas y reconocidas, en un momento histórico dado, por esa comunidad científico-profesional (Bajtín, 1982). Siendo de diferente tipo los objetos de conocimiento según la disciplina de que se trate, son también diferentes las formas de estructuración textual cuando se trata de comunicar ese conocimiento en el interior de cada comunidad científico-discursiva. Además, los textos académico-científicos ofrecen particularidades –también convencionales– vinculadas con el plano retórico: la finalidad de la comunicación y la relación del emisor con el destinatario orientan la selección de determinados procedimientos lingüístico-discursivos como recursos composicionales. Sin embargo, en cuanto a la finalidad comunicativa, en líneas generales puede decirse que estos textos tienen en común la intención, que no es sólo la de crear un efecto de objetividad respecto de la información brindada sino también la de producir un determinado efecto en los receptores. Con este propósito, los autores recurren a estrategias discursivas que tienen la finalidad de persuadir a los lectores y de controlar la situación de comunicación en función de los objetivos planteados.

Ahora bien, recontextualizado el conocimiento en el marco del sistema didáctico, se produce un nuevo texto que se constituye en uno de los medios destinados a aportar información y favorecer los aprendizajes a partir de la interacción de los alumnos con ellos, y de los que –en la actuación de naturaleza esencialmente comunicativa involucrada en la intervención didáctica– se vale el profesor, miembro de la relación triádica docente-alumnos-saber, en cuyo seno se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo dentro de un determinado contexto espacial y sociocultural.

El emplear un texto como medio de divulgación didáctica implica que el profesor reflexione sobre la intención que conduce a la (re)textualización y sobre los destinatarios de ese texto, los alumnos³. Esta consideración lleva a la toma de decisiones en una serie de aspectos, entre los que se halla, en un nivel global, el del género discursivo en el que se inscribe el nuevo texto: en la retextualización motivada por el proceso de transposición didáctica, se pasa del género académico-científico –en el que hay un fuerte componente persuasivo– al género de divulgación didáctica, cuyas características lo inclinan a la exposición-explicación, ya que su objetivo es el de modificar un estado de conocimiento de su receptor. Para lograrlo, aporta información relacionada con contenidos de un determinado ámbito disciplinar y la organiza de modo tal que responda a las necesidades, los conocimientos y las posibilidades de comprensión de los destinatarios.

La amalgama de la doble intencionalidad de informar y explicar, y la relación asimétrica que se establece entre los dos polos de un acto comunicativo en la que el emisor-profesor es quien tiene el

conocimiento y el receptor-alumno no tiene (o tiene menos) información sobre el tema desarrollado, se manifiesta en rasgos composicionales que afectan al plano retórico: estos textos emplean numerosas aclaraciones, las cuales se valen de diferentes estrategias explicativas y mecanismos lingüísticos y discursivos recurrentes, con la finalidad de una mayor y mejor comprensión de la información por parte del receptor.

En las producciones de nuestro corpus de análisis se observa una escasa aparición de procedimientos explicativos destinados a facilitar la comprensión de sus lectores. Sólo en uno de los textos (el de M.R.⁴) se registran definiciones reformulaciones y ejemplificaciones que, por su aparición recurrente a lo largo de la exposición, evidencian un deliberado uso como estrategia explicativa. De él extraemos a manera de ejemplos: una definición semántica (a); una definición intensional (b); una ejemplificación (c); una clasificación (d) y una reformulación (e):

- a. Oxímoron: m. Ret. Combinación en una misma estructura sintáctica...
- b. Un discurso es el producto de un acto de enunciación, ya sea oral u escrito, a través del cuál una persona le transmite un mensaje (y además una intención), a otra. [sic]
- c. Las instituciones sociales son visibles... La Iglesia, por ejemplo, con sus mandamientos, restricciones, reglas...
- d. Estas instituciones son de varios tipos: políticas, sociales, culturales, económicas.
- e. ...con “discurso” podemos hacer referencia a éste como institución, es decir, como algo que funciona con ciertas reglas, que ejerce un poder sobre la sociedad.

En los restantes textos se halla esporádicamente alguno de estos procedimientos retóricos pero, precisamente por lo casual de su aparición, no revelan que hayan sido utilizados intencionalmente como estrategias explicativas.

Otro aspecto que entra en consideración en la instancia de producir un texto con intención didáctica es “la denominación de conceptos, esto es, la elección de las formas lingüísticas para referirse a cada concepto que debe ser transmitido, lo que se relaciona con la terminología específica de cada disciplina y el esfuerzo por hacerla accesible al lego.” (Marinkovich, J., 2005). Al respecto, es posible advertir en la casi totalidad de los escritos la aparición de expresiones cuya comprensión requiere la realización de inferencias dificultosas para el lector-alumno de la Escuela Media, en razón de la distancia existente entre lo desconocido –el significado que el vocablo o la expresión tiene o adquiere en su relación con otros componentes cotextuales– y lo conocido, el conocimiento previo que ha de servir de punto de partida del proceso inferencial presente en el dominio local del procesamiento del texto. Se trata, entre otros casos, de palabras o fórmulas que no son de uso habitual y, por ello, no pertenecen al diccionario esperable en los destinatarios supuestos (‘resemantización’, ‘hiperbolización’, ‘imposibilidad epistemológica’, ‘institución historiográfica’, ‘historia ortodoxa’, ‘imaginario colectivo’, etc.); o de

usos –metafóricos en ocasiones– que apelan a su enciclopedia e incluso demandan el establecimiento de relaciones intertextuales difíciles de realizar por ellos (‘capitanear la lectura’, ‘nociones fosilizadas’, ‘bajar del podio al discurso histórico’, ‘construcción quijotesca’). Son así mismo abundantes las palabras o expresiones pertenecientes al metalenguaje de los estudios literarios (‘narratología’, ‘etiqueta semántica intensa’, ‘vacío semántico’, ‘analepsis’, ‘prolepsis’, ‘elipsis’, ‘tiempo psicológico’, etc.). En la reformulación de un contenido, el uso de estos tecnicismos es a veces insoslayable; no obstante –a los fines de su comprensión– el autor suele acudir a su explicación mediante definiciones, estrategia a la que no se recurre, según se ha dicho, en los textos analizados: en ellos, la comprensión del metalenguaje por parte de los lectores es supuesta por los autores.

La densidad conceptual contenida en la selección léxico-semántica y la prescindencia de estrategias explicativas hacen que los textos resulten de bajo nivel de lecturabilidad para los presuntos destinatarios. No aparece en las producciones “el esfuerzo por hacer accesible al lego” la información desarrollada, lo que es indicio de que el destinatario prefigurado no es el alumno de la Escuela Media sino un lector al que se le presupone un conocimiento previo del tema igual o mayor que el que posee el autor, esto es, sus pares o el docente de la cátedra. Aunque dichas en otra situación comunicativa, las palabras de una alumna –autora de uno de los textos por nosotras analizados– sintetizan con acierto las causas de esa dificultad para realizar explicaciones acordes a la comprensión de sus destinatarios:

“... pasa que estoy en cuarto año del Profesorado y estoy tan acostumbrada a exponer en el curso o en los exámenes, que no puedo ‘hacer la bajada’ para poder explicarles a los chiquitos”. (R.B.G.⁵) [cursivas añadidas]

Según hemos dicho anteriormente, en las producciones que constituyen nuestro corpus de análisis hemos observado las marcas metadiscursivas que evidencian cómo sus autores organizan el contenido proposicional de los textos y manifiestan su actitud en relación con el material y con los destinatarios de los mismos. Con esto anticipábamos implícitamente la noción de metadiscurso. Entendido éste como el “material lingüístico que en realidad no agrega información al contenido proposicional del texto, sino que ayuda al oyente/ lector a organizar y evaluar la información” (Beke, R., 2005), seguimos la clasificación realizada por Hyland que aparece en numerosos trabajos⁶, según la cual puede distinguirse entre metadiscurso textual y metadiscurso interpersonal. Aunque las funciones de los recursos que operan en ambos planos del metadiscurso no son excluyentes entre sí, ya que algunos procedimientos pueden cumplir simultáneamente varias, aquí, y a los fines de posibilitar la sistematización de algunos aspectos, los trataremos por separado.

El metadiscurso textual –al poner de manifiesto ante los receptores cómo las partes del texto se relacionan entre sí– permite observar la manera en que el emisor organiza la información proposicional con el objeto de que los receptores la encuentren coherente. Los recursos de este plano metadiscursivo⁷ sirven de guía a la interpretación del texto y especifican las fuentes de información de los contenidos expuestos (esta última, función de los evidenciales).

De entre los recursos del metadiscurso textual que favorecen la interpretación y hacen más lecturable el texto, observamos como totalmente ausentes los marcadores de organización textual, escasas referencias endofóricas y glosas de código, y reducido uso de conectores lógicos. De la infrecuente aparición de estos últimos no se deduce que hayan sido intencionalmente empleados para hacer claras y perceptibles las relaciones de significado entre las distintas ideas: en los textos esas relaciones están implícitas y deben ser inferidas por el lector.

La ausencia más notoria en la mayoría de los textos de nuestro corpus de análisis es la de los evidenciales. El contenido informativo es generalmente presentado sin remisión a las fuentes originarias y con el carácter de verdad indiscutible habitual en los textos escolares. Así, en el comentario de los cuentos que sirven para ejemplificar las características del género, los autores “demuestran” cómo la literatura, con el empleo de diferentes estrategias compositivas, genera sentidos de la historia que “bajan del podio” a la historiografía y al discurso escolar, lo cual induce al lector a entender que estos discursos son engañosos, si no falaces. Sólo en dos trabajos se explicita que el criterio empleado para establecer tales diferencias proviene del posicionamiento del autor de un texto fuente (G. Lukács), quien propugna que a la configuración estética de cada texto literario subyace una concepción de la Historia, y que esta postura es la que “...nos permitirá abordar los textos en relación a cómo las estructuras compositivas están generando efectos de sentido...que nos permiten leer una concepción de la Historia” (L.B.). En este mismo texto se orienta al lector a comprender que –a diferencia del discurso historiográfico– en el relato histórico, “la noción de verdad no estará vinculada al grado de verificabilidad documental de los hechos narrados, sino a la correspondencia de las formas estéticas con las concepciones de la historia”. De la información contenida en los fragmentos citados, los lectores-alumnos pueden inferir que los sentidos atribuibles a los discursos, tanto históricos como literarios, se construyen a partir de las estrategias compositivas empleadas, y que esos sentidos son perspectivistas.

Hasta aquí hemos considerado algunos aspectos referidos al metadiscurso textual de las producciones de los futuros profesores. De su observación podemos derivar, por una parte, que en ellas aparecen rasgos usuales en los textos escolares, pero, por otra, la ausencia de algunos recursos cuyo empleo favorecería la interpretación por parte de los alumnos de la Escuela Media.

Expondremos ahora algunas consideraciones relacionadas con el metadiscurso interpersonal, el cual “comprende explícitamente los aspectos interaccionales y evaluativos que marcan la presencia del autor como persona, su perspectiva frente al contenido y frente a su audiencia.” (Beke, R., 2005)⁸.

Como procedimiento coadyuvante en la observación de estos aspectos, recurrimos al análisis de las modalidades enunciativas porque consideramos que la modalidad indica la elección que el hablante realiza para inscribir su posición ante su representación del mundo y ante la relación interpersonal que establece con sus interlocutores. En este trabajo sólo nos referiremos, en relación con la modalidad epistémica, a los movimientos producidos en la aserción, los cuales están vinculados con el grado de compromiso que el hablante asume respecto de la verdad de la proposición contenida en el enunciado.

De modo general, puede decirse que en los textos analizados abunda el grado no marcado, que revela el entero compromiso con la verdad del contenido proposicional, o el deseo de expresar ese compromiso de manera dogmática.

En el movimiento de la aserción aparecen, frente al grado no marcado, la mitigación y el refuerzo. Este último –recurso de gran impacto en la argumentación, ya que el enunciado es presentado ante el lector de modo tal de garantizar la aceptabilidad de su contenido– evidencia un aún mayor compromiso del autor respecto de la verdad del contenido proposicional. En los trabajos analizados, sólo se registran cinco ejemplos en que se pone de manifiesto el refuerzo de la aserción, y ellos se encuentran en textos en que la secuencia argumentativa (no la explicativa) es dominante. En estos casos el refuerzo se realiza por medio de dos mecanismos lingüísticos:

a) el empleo, como modificadores de modalidad, de construcciones, adverbios en –mente o estructuras oracionales que acentúan el valor veritativo del enunciado:

...han existido, sin duda, infinitos sucesos...que no han sido recordados ni registrados por la comunidad...(V.A.) ... ciertamente, no hay un único uso del género...(G.F.) ... es evidente que su manifestación [la del género literario histórico] no es imposible. De hecho, parte de nuestra literatura... (G.D.L.C.)

b) las construcciones oracionales hendidas (o pseudo-hendidas), estructuras en las cuales –con la inclusión de una subordinada de relativo– se altera el patrón sintáctico de la oración, respecto del cual la oración hendida ofrece una diferencia semémica en el grado de énfasis:

Lo que permite la lectura desde una perspectiva del género es la evocación a un hecho [sic] mediante su discursivización...(L.R.) Lo que incorpora este cuento ... es la puesta en crisis de la idea del héroe...(L.R.)

En comparación con el escaso número de enfatizadores, son abundantes los casos de atenuación o restricción de la aserción por el uso de mitigadores, recurso de frecuente ocurrencia en los géneros académico-científicos: “En el ámbito de la comunicación académica, los “*hedges*” o recursos de “*mitigación*” han sido considerados procedimientos estratégicos para suavizar o reducir la fuerza de un acto de habla cuyos efectos pueden no ser bien recibidos por el oyente”. (Ferrari, L., 2004).

En los textos de nuestro corpus, la mitigación aparece principalmente realizada mediante los siguientes recursos lingüísticos:

a) El empleo de frases verbales de posibilidad (podemos decir, podemos concebir, puede percibirse, se puede advertir, podemos encontrar, podemos hacer referencia, etc.). En ocasiones, la mitigación realizada en estas frases verbales se consolida con la conjugación del verbo “poder” en condicional (podría considerarse, podríamos considerar, podría decirse...).

b) La construcción de períodos condicionales en cuyas apódosis aparece el condicional de las frases verbales antedichas, construcción que puede considerarse como una doble mitigación (‘Si prestamos atención... podríamos decir que...’/ ‘Si se piensa a la literatura como se la concibe desde la cátedra..., se podría ver...’)

c) Oraciones en cuya predicación aparecen adjetivos que indican posibilidad (es posible/ admisible /probable / aceptable, etc.).

Resumiendo lo expuesto en cuanto a los movimientos de la aserción: en los textos de divulgación didáctica predomina el grado no marcado, el cual produce un efecto de objetividad del enunciador y de verdad del contenido proposicional, aunque, en el sentido epistémico, la objetividad no sea sinónimo de verdad. Presentando el contenido con objetividad, el autor se presenta como poseedor de un saber socialmente reconocido a quien, por ende, el lector le reconoce autoridad y confía en que sus afirmaciones son ciertas. En cambio, en los géneros de divulgación académico-científica –y sobre todo (aunque no exclusivamente) en el discurso de las humanidades– es frecuente el empleo de mitigadores, ya que –por ser diferente la relación que se establece entre el emisor y el destinatario– la regulación de la situación comunicativa en función de los objetivos planteados se realiza sin que el contenido aparezca con pretensión de verdad indiscutible. De aquí que el abundante empleo de mitigadores en las producciones analizadas indica una vacilación de los futuros profesores en su posicionamiento como productores de textos con intención didáctica y se inclinan, con frecuencia, a situarse como autores de textos académicos.

Otro aspecto del metadiscurso interpersonal que hemos analizado es el uso de los marcadores personales y el de los relacionales. En lo que se refiere a los personales, cabe destacar que en un solo texto (el de L.R.) aparece la primera persona singular, en un caso para anunciar el propósito del trabajo ('En este escrito abordaré brevemente algunas posibilidades que el género relato histórico ofrece...') y en el otro –en el que inmediatamente alterna con el plural–, el emisor anuncia cuál será el sustento teórico de la exposición ('...explicitaré la idea en que nos basaremos...'). En los restantes escritos aparece la primera persona plural en alternancia –aun en un mismo texto– con formas desagentivadas.

Los personales realizados en primera persona plural se manifiestan en general en lo que conocemos como 'plural de modestia' o 'plural de autor', estos es, un plural que oculta al autor individual (como antes mencionamos...; vamos a mencionar...; Esta es la concepción de género que vamos a adoptar...). Las formas verbales y pronombres de primera persona plural aparecen, en los textos analizados, muy frecuentemente insertos en construcciones mitigadoras, tales como las que hemos ejemplificado anteriormente (podemos decir, podemos concebir, podemos encontrar, podemos hacer referencia...) u otras que recogen una valoración personal y subjetiva sobre el contenido (marcadores de actitud), tales como: 'nos parece aceptable decir que...'; 'no creemos posible que...'; 'al respecto opinamos que...'. En todas estas construcciones, el plural de modestia atenúa lo categórico de los juicios o apreciaciones vertidos por el autor.

La desagentivación, por su parte, produce un distanciamiento del autor respecto del contenido proposicional, lo que promueve en el lector un efecto de imparcialidad, de objetividad. En los textos analizados, la despersonalización se halla realizada básicamente en estructuras pasivas o impersonales: 'Los cuentos que a continuación se analizarán...'; 'como se dijo...'; 'otra de las formas de mirar la Historia desde la ficción se puede ejemplificar...'; '...las distintas concepciones de la Historia que se construyen...'; 'el discurso de la historia...puede ser sometido a pruebas de verdad-falsedad'; 'el relato literario

es considerado como invención...'; 'Se pone así en crisis la veracidad de los archivos', etc.

En los ejemplos transcritos podemos observar cómo el autor acentúa su pretendida neutralidad no presentándose en primera persona o diluye su responsabilidad ocultando al sujeto de la enunciación. La despersonalización tiende a crear en el lector la ilusión de que el referente se presenta a sí mismo, sin mediación de la subjetividad del autor; el tono impersonal y neutro se asocia así con la verdad del contenido proposicional. Esta forma es habitual en los textos escolares, en los que la selección de los contenidos se presenta como un saber de carácter incontrovertible y con una pretensión de neutralidad ideológica, que no es tal.

Esta alternancia entre el uso de marcadores metadiscursivos personales –frecuentes en los textos académico-científicos– y la despersonalización revela también, en las producciones analizadas, la vacilación en la selección de los rasgos lingüístico-discursivos diferenciadores de los géneros académicos frente a los textos con intención didáctica, de lo que se desprende que no consiguen tomar posición respecto del lugar desde donde escriben: desde su condición de alumnos universitarios o de futuros profesores.

Expondremos, por último, algunas consideraciones referidas a los marcadores relacionales, dimensión del metadiscurso interpersonal que hace presente la figura del lector en el texto de manera directa –incorporación de la segunda persona o de vocativos–, o indirectamente, a través del 'nosotros' inclusivo. En los textos de nuestro corpus no aparecen formas directas de incorporación del lector en el texto, pero es frecuente el empleo de formas verbales y pronominales de plural inclusivo. En algunos casos –como el que a continuación transcribimos– la primera persona plural está asociada a la acción de "brindar una instrucción al destinatario"⁹ (Gallardo, S., 2002):

... la construcción de estas concepciones de la Historia...van a cuestionar esas nociones y al mismo tiempo las actualizarán. Veamos cuáles son. [cursivas añadidas]

En otros, el valor de la primera persona plural es más asimilable a lo expuesto por M. M. García Negroni (2008), quien, entre las marcas de persona ocurrentes en el discurso académico-científico, señala la siguiente:

Uso de la 1ª persona del plural con referencia genérica. En estos casos, el 'nosotros' refiere a un grupo amplio -la comunidad científica o la sociedad en general-, en el que el autor se incluye y respecto del cual asume el rol de representante (Tang & John, 1999).

En este sentido, encontramos ejemplos tales como: 'nuestra historia', 'nuestra literatura'; 'la historia que conocemos'; '... saberes pertenecientes al discurso de la Historia y que poseemos por formar parte de una cultura determinada...'. En ellos, el grupo en el cual el autor se incluye podría comprender también a los alumnos de la Escuela Media, caso en el cual aquél puede pensarse posicionado como docente.

Ahora bien, considerando que la conciencia de un *otro* se encuentra siempre presente en virtud del carácter esencialmente *destinado* del enunciado, esto es, "marcado por una prefiguración del

destinatario –“tal como me lo imagino”- y, por lo tanto, por una actitud respecto de él...” (Arfuch, L., 2002:55), nos preguntamos cuál es el “grupo amplio” al que los autores han imaginado como sus posibles lectores y a los cuales incorporan en sus textos en ejemplos como los que siguen:

(a) ...no hay marcas textuales que nos sugieran un distanciamiento irónico o una parodia...(L.R)

(b) Nuestra tradición occidental ha planteado que el discurso de la historia [...] trata de dar cuenta discursivamente de aquellos hechos que han acontecido fuera del mismo discurso. (L.B.)

(c) Sabemos que la escuela es uno de los organismos más poderosos para ligar la cultura...(M.V.)

(d) ...mientras que la escuela – Billiken - Antejito - o más moderno:

Wikipedia– nos dicen que las últimas palabras de Cabral fueron “muero contento...”(M.R.)

(e) La familia, la revista Gente, Showmatch, Mario Pereira en la cadena 3, lo que opina la vecina de la esquina, Jorge Rial, La historia que nos enseñan en la escuela... (M.R.)

Observando en su cotexto los marcadores interpersonales realizados en primera persona plural, su relación con otros recursos del metadiscurso (interpersonal o textual) y con el discurso primario, el contenido proposicional de los enunciados, nos atrevemos a decir que no son los alumnos de la Escuela Media los destinatarios prefigurados. Así, (a) y (b) claramente suponen un lector que pueda comprender lo que se menciona con las expresiones de la ciencia lingüística o literaria en que se realiza el enunciado; (c) contiene -respecto de la función de la escuela- un supuesto compartido con el autor por parte de unos destinatarios que no son los alumnos de entre 11 y 17 años, ya que en los esquemas de supuesto de estos no se representa la escuela como “un organismo poderoso para ligar la cultura”. Por último, en (d) y (e), el autor emplea como recurso la ironía para poner de manifiesto su posicionamiento en contra del discurso escolar en torno de los hechos históricos y, en la enumeración del último ejemplo, se incluye la escuela y su enseñanza de la historia en el mismo nivel de instituciones o personas no valorizadas por la gente “cultas”. En ambos casos, el uso de la primera persona plural incorpora al lector en el texto con una intención persuasiva, como una invitación a los lectores a compartir la opinión del autor. Esto nos permite inferir que el autor no se ha representado como posibles lectores a los alumnos de la Escuela Media. El intento de convencer a los alumnos de que la enseñanza escolar tiene aspectos (que el autor piensa como) negativos se halla, por lo menos, fuera de las convenciones de los textos didácticos.

Conclusión

Según se ha visto en el presente trabajo, las características canónicas del género de divulgación didáctica -hacer accesible al novato el contenido de una disciplina; intencionalidad de informar y explicar manifiesta en rasgos composicionales que afectan al plano retórico- se hallan escasamente presentes en los textos de nuestro corpus de análisis. Ello revela la dificultad que tienen los futuros profesores para recontextualizar la teoría y retextualizar los contenidos disciplinares. En cambio, con frecuencia aparecen en los textos estrategias discursivas habituales en los textos académicos cuya intención no se limita a crear un efecto de objetividad respecto de la información brindada, sino que tiende a persuadir al lector con el fin de que éste comparta el posicionamiento del autor en relación con esa información.

En nuestro trabajo hemos analizado, además, las marcas metadiscursivas. En ese análisis hemos observado una casi total ausencia de marcas del metadiscurso textual, lo que evidencia que los autores no han hecho uso de recursos para organizar sus proposiciones con el objeto de que los receptores encuentren la coherencia del contenido.

Por último, a partir del análisis del metadiscurso interpersonal, hemos observado una vacilación en cuanto al posicionamiento de los autores (incluso en un mismo texto) respecto del lugar desde donde escriben: ya escriben textos académicos desde su lugar como alumnos, ya se sitúan como profesionales que escriben un texto con intención didáctica. La misma fluctuación se manifiesta en lo relativo a cuáles son sus destinatarios prefigurados: algunas veces, son los alumnos de la Escuela Media y otras, su grupo de pares, o sus propios profesores.

Lo expuesto nos permite concluir que los futuros profesores no manifiestan en sus escritos su autorrepresentación como profesionales docentes o, por lo menos, que tienen muy arraigada la percepción de sí mismos como alumnos y aún no se han iniciado en el proceso de construcción de su figura como agentes de las prácticas de la enseñanza.

Notas

1. Cabe señalar que, al momento de realizar este trabajo, los alumnos han cursado ya tres materias -y se hallan cursando una cuarta- pertenecientes al Área de Formación Docente.
2. Tomamos aquí la designación de Chevallard (1991), aunque restringiéndola a las prácticas de enseñanza de los profesores.
3. Recordemos que los “alumnos de la Escuela Media”, propuestos como receptores en la consigna dada, corresponden a un grupo etario que oscila entre los 11 y los 17 años.
4. En el presente trabajo consignamos sólo las iniciales de los autores de los textos analizados.
5. Un año después de haber producido el texto, R.B.G. es alumna de Práctica de la Enseñanza y, tras las observaciones que se le han realizado respecto de las explicaciones que diera en una clase en la Escuela Media, argumenta oralmente ante su profesora.
6. Entre ellos, Beke, R. (2005) y Gallardo, S. (2002), citados en nuestras referencias bibliográficas.

7. "El metadiscurso textual, según Hyland..., incluye aquellos recursos que utilizan los autores para organizar sus proposiciones... Los recursos son clasificados en (i) conectores lógicos, (ii) marcadores de organización textual, (iii) marcadores endofóricos, (iv) evidenciales; y (v) glosas de código." (Beke, R., 2005)

8. En el metadiscurso interpersonal "Hyland (2000) identifica cinco dimensiones: (i) los mitigadores o atenuadores; (ii) los enfatizadores; (iii) los marcadores de actitud; (iv) los marcadores relacionales; y (v) los marcadores personales". (Beke, R., 2005)

9. "El productor textual puede formular una instrucción evitando la referencia al destinatario, puede... incluirlo como participante del discurso mediante la 1ª persona del plural. Se utilizan verbos de cognición: suponer, recordar o de percepción: notar, observar." (Gallardo, S., 2002).

Referencias bibliográficas

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, M.M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI

Beke, R. (2005) *El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación*. Revista Signos [online]. vol. 38, no. 57, pp. 7-18. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php>

Chevallard (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique.

Ferrari, L. (2004) *Modalidad epistémica y grados de certeza en los artículos de investigación*. En <http://www.caicyt.gov.ar>

Gallardo, S. (2002) *La inscripción de los interlocutores en artículos científicos y libros de texto*. En <http://web.fu-berlin.de/adieu/Vazquez/Sal>

García Negroni, M. M. (2008) *Subjetividad y discurso científico-académico: Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español*. Revista Signos [online]. vol.41, n.66, pp. 9-31. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php>

Marinkovich, J. (2005). *Las estrategias de reformulación: el paso desde un texto-fuente a un texto de divulgación didáctica*. Boletín de Literatura y Lingüística N° 16, págs: 191-210-

Aportes para mejorar los textos escritos que producen alumnos de nivel medio

María del Carmen Bilbao, Julieta Varela y Camila Berardo

Universidad Nacional de Río Cuarto

La ponencia que se presenta se enmarca en un proyecto de formación, capacitación y actualización de profesores de Lengua y Literatura. Adhiere a la concepción del profesor como un intelectual crítico y transformador, que reconoce como importante que los docentes del área dispongan de los saberes necesarios para guiar procesos de enseñanza- aprendizaje, orientados a desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y a favorecer el uso reflexivo de la lengua a través de procesos que tomen en consideración los conocimientos previos de los estudiantes y que permitan la construcción de nuevos conocimientos.

Dicho proyecto fue diseñado en el ámbito de la cátedra de Planeamiento curricular del área Lengua y Literatura, por la Mgter María del Carmen Bilbao (prof. responsable), por la Esp Julieta Varela (ayudante de primera) y por la profesora Camila Berardo (adscripta). Fue planificado para ser implementado inicialmente en el Seminario Taller de Práctica Docente II, que se desarrolla en el segundo cuatrimestre del corriente año y del que participan los alumnos que han cursado o están cursando la materia Planeamiento curricular. También está previsto implementarlo en un Seminario Taller de actualización destinado a profesores egresados de la UNRC y a docentes en ejercicio.

El proyecto de formación, capacitación y actualización del Profesor en Lengua y Literatura surgió como respuesta a una problemática a la que con frecuencia hacen referencia los docentes de la Facultad de Cs Humanas de la UNRC: “los alumnos no saben escribir”. Frente a tal afirmación, el equipo docente de la mencionada cátedra se planteó algunos interrogantes, entre ellos los que a continuación se explicitan:

- ¿Qué tipos de textos escriben los alumnos en la escuela? ¿Con qué frecuencia?
- Cuando los alumnos escriben “textos” ¿qué condiciones de textualidad respetan?
- ¿Los estudiantes escriben “textos” respetando el proceso de escritura? ¿A qué momento del proceso le dan más importancia? ¿Por qué?

- ¿Cómo se enseña a escribir en las propuestas explicitadas en distintos libros?
- ¿Cómo se enseña a escribir efectivamente a los alumnos de escuela secundaria?
- ¿Cuáles son los conocimientos de que deben disponer los profesores de Lengua y Literatura para formar escritores competentes? ¿De cuáles disponen?

A partir del planteo y la consideración general de estos interrogantes y con el propósito de conocer aspectos de nuestra realidad escolar relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje de la escritura, surgió la necesidad de analizar textos escritos producidos por alumnos, consultar sus carpetas y encuestarlos. Esto tuvo como propósito verificar si el cambio de enfoque en la enseñanza de la lengua, implementado en nuestro país a fines del siglo pasado, contribuyó a superar las dificultades que tradicionalmente presentan los textos escritos que producen, en la escuela, los alumnos que cursan el nivel medio. Es decir, el fin último de esta indagación es comprobar si en la actualidad la escuela forma escritores competentes.

Resultados iniciales

Los primeros datos obtenidos del análisis realizado a los textos producidos por los alumnos de los últimos años de escuelas secundarias de Río Cuarto y zona estarían demostrando que tienen problemas para escribir. Los trabajos escritos evidencian serias dificultades relacionadas a: ortografía (acentuación y uso de consonantes), morfosintaxis (concordancia), léxico (significados imprecisos y uso de palabras generalizadoras), formas de cohesión o repeticiones (sinonimia, referencia, elipsis), uso de conectores (no respeto de las relaciones lógicas que establecen), formas de coherencia (informaciones relevantes e irrelevantes), adecuación (variedad, registro), adecuación al tipo de texto, disposición espacial del texto (márgenes, sangrías).

A continuación se ejemplificarán, mediante casos concretos, algunos de los errores cometidos por los estudiantes. Los diagnósticos consistieron en la resolución de una consigna por parte de los estudiantes:

- Crear un texto argumentativo a partir de un tema de tu interés respetando las características del tipo de texto, su superestructura, el uso de recursos argumentativos.
- Tener en cuenta las características que debe respetar el texto para que sea correcto y adecuado.

El primer problema que se evidencia es que en la mayoría de los casos el alumnado no logró respetar el tipo textual solicitado. El desarrollo de su texto dejó ver que no se trataba de un texto argumentativo, sino de un texto expositivo porque se limitaron a presentar información teórica sin argumentar, es decir, sin presentar su postura ante el tema seleccionado.

Otro problema importante es que no respetaron la superestructura correspondiente sino que, en su mayoría, presentaron sólo un desarrollo en el que no se explicitaba una tesis; esto está en estrecha relación con la observación anterior (no lograron trabajar con la escritura del tipo de texto solicitado). Ante tal panorama se evidenció que los alumnos sólo fueron capaces de utilizar, como recurso, la ejemplificación ya que ésta se constituye como una estrategia simple y que puede aparecer en cualquier otro tipo de texto.

En segundo lugar fue posible detectar problemas relacionados a la morfosintaxis, más precisamente a la concordancia:

Ejemplo 1: “Las enfermedades que se pueden transmitir por vía sexual son: la gonorrea, Sífilis y el más mortal es el VIH”. El escritor no pudo lograr la concordancia entre “enfermedades”, que es femenino y una de ellas, el VIH lo menciona teniendo en cuenta el virus, por eso utiliza el artículo masculino “el”.

Ejemplo 2: “Según los estudios médicos las drogas tanto legales como ilegales, hace que el cuerpo se relaje...”. Aquí el verbo “hace” está en singular cuando su forma correcta sería el plural porque se alude a dos tipos de drogas.

Ejemplo 3: “Las personas tanto jóvenes como adultos” en este caso “adultos” debe concordar con “las personas” y por ello su forma correcta debe ser el femenino “adultas”.

El léxico es otro de los grandes problemas presentes en los textos porque los alumnos no logran precisar significados y utilizan palabras generalizadoras, vacías de contenido:

Ejemplo 1: “Todos somos responsables de muchos actos” en este caso no se precisa a quién o a quiénes incluye el “todos”, como tampoco a qué hacen referencia los términos “muchos actos”.

Ejemplo 2: “Todos como miembros de la sociedad debemos colaborar y ayudar a los involucrados” en este ejemplo “todos” incluye a los miembros de la sociedad pero no hay especificación de quiénes son los “involucrados” ni tampoco se dice en qué están involucrados.

Ejemplo 3: “Los jóvenes no saben nada sobre esos temas que se tratan hoy en la televisión” el término “temas” no especifica cuáles son ya que pueden ser muchos y variados.

Otra de las problemáticas que se observan en los alumnos al escribir son las formas de cohesión

tanto léxica como gramatical. No usan sinónimos ni elipsis cuando es necesario, sino que, muy por el contrario, son capaces de repetir en un mismo párrafo o hasta en una misma oración, más de dos veces un término cuando esto produce redundancia. En los siguientes ejemplos se evidencia una repetición excesiva y se observa que el alumno no es capaz de utilizar sinónimos o bien valerse de elipsis para evitarla.

Ejemplo 1: “Estas enfermedades se producen durante las relaciones sexuales. Las enfermedades pueden afectar a un bebé y a las mujeres que están embarazadas. En las mujeres que están embarazadas, las enfermedades pueden causar cáncer”

Ejemplo 2: “Estamos en contra del uso de drogas legales e ilegales y también estamos en contra de la tenencia de drogas para consumo personal”

Ejemplo 3: “Los niños abusados tienen muchos problemas. A su vez, los niños abusados sufren daños no sólo físicos sino que también psicológicos”

Una falta muy común en la escritura de los alumnos tiene que ver con la referencia y la utilización de pronombres porque a veces, en los textos no explicitan el referente y por ello no se entiende a qué o a quién se refiere tal uso.

Ejemplo 1: “Muchas son las mujeres que sueñan con tener un hijo y muchas veces ese sueño termina convirtiéndose en una obsesión que puede afectar a la psiquis y al cuerpo; este embarazo ocurre en mujeres obsesionadas” en este ejemplo no se sabe a qué se hace referencia con “este embarazo” y sólo es posible entender su significado porque el título del texto es “Embarazo psicológico”.

Ejemplo 2: “No hay razones físicas para dejar de fumar porque este no necesita del cigarrillo” el pronombre “este” hace referencia al cuerpo del hombre que se mencionó en el párrafo anterior.

Ejemplo 3: “Los niños muchas veces son maltratados porque ellas no se ocupan seriamente de su bienestar” el pronombre personal “ellas” se refiere a las madres a quienes se nombró en el párrafo anterior.

El uso de conectores es una problemática muy importante porque los estudiantes, al momento de escribir un texto, los utilizan pero no respetan las relaciones lógicas que establecen.

Ejemplo 1: “Actualmente la mayoría de los abortos clandestinos y realizados en lugares peligrosos se dan en mujeres jóvenes y muchas mueren” en este ejemplo el conector “y” está mal empleado porque indica adición cuando se debería haber

utilizado un conector que indicara consecuencia, ejemplo: “en consecuencia”, “por ello”.

Ejemplo 2: “No sólo deben luchar con la enfermedad y con la discriminación” En este caso falta un conector que es necesario. Ante el “no sólo” debe incluirse, en lugar de “y” otro conector como por ejemplo, “sino también”.

Se pudo observar también que los estudiantes presentan problemas importantes relacionados a la adecuación del texto con la situación comunicativa porque no toman en cuenta el receptor o lector del texto, no construyen en sus mentes la imagen de quién los leerá y por tal motivo utilizan, por ejemplo, un registro informal para dirigirse a los directivos de la institución educativa cuando la consigna es redactar un pedido de permiso a la directora para retirarse en otro horario de la institución.

Muchos de los textos producidos tampoco se adecuan al tipo textual, por un lado, fue posible analizar que incluyen comentarios u opiniones en textos expositivos y por otro lado, al momento de escribir un texto argumentativo, sólo presentan información teórica. Esto sucede porque no toman conciencia del tipo de texto que deben redactar como así tampoco de las características y rasgos de cada uno de ellos.

Al momento de escribir, los alumnos no son concientes de la importancia de la escritura y cómo ésta representa y construye una imagen de quien escribe, por ello no respetan las reglas ortográficas ni tampoco la disposición espacial del texto y su caligrafía: ya que no usan sangrías, no justifican el texto, escriben un texto completo en letra mayúscula, ni organizan la información a partir de títulos y subtítulos.

Como conclusión a este acotado análisis a partir de una muestra obtenida de alumnos del último año del secundario se puede afirmar que los problemas en la escritura son variados y es indispensable que el docente brinde una formación que tenga en cuenta tanto los conocimientos referidos a la gramática del texto como al proceso global de escritura en toda su complejidad y en cada uno de sus aspectos. Sólo de esta manera los alumnos podrán convertirse en escritores competentes.

Otro punto del análisis consistió en la observación de las carpetas de los alumnos. Los primeros datos obtenidos estarían demostrando que las actividades que se proponen:

- no contribuyen al desarrollo de las competencias lingüístico- gramaticales, ni de las competencias discursivo- textuales,
- no plantean relaciones entre lectura y escritura,
- no favorecen el conocimiento, ni la comprensión de contenidos conceptuales relacionados con los tipos de textos y con las condiciones de textualidad,
- no guardan relación con el proceso de escritura,

- no posibilitan el desarrollo de procesos reflexivos sobre el uso de la lengua.

También se advierte que los alumnos escriben poco y que predominan consignas que solicitan la escritura de textos expositivos y argumentativos.

Los docentes a su vez, solicitan que se desarrolle la escritura de ciertos trabajos de mayor complejidad como la escritura de monografías o ensayos pero no toman en cuenta el desconocimiento que los alumnos tienen sobre ese tipo de escritura y ante ello, no se solicita que profundicen sobre los rasgos de ese tipo de escritura y aceptan trabajos que no responden a lo solicitado.

Con respecto a las encuestas, los primeros datos obtenidos estarían poniendo en evidencia que los estudiantes:

- reconocen algunas de las dificultades que tienen al escribir: destacan las ortográficas, las caligráficas, la pobreza de vocabulario y las frecuentes reiteraciones de palabras,
- manifiestan desconocer las características que distinguen a los textos expositivos y a los textos argumentativos,
- dicen no conocer qué se debe tener en cuenta para construir textos coherentes y cohesivos,
- no planifican sus escritos ni los revisan una vez terminados,
- no consideran que sea importante la planificación de sus escritos,
- no escriben por placer sino que lo hacen para cumplir con las actividades que se les solicitan en el colegio,
- no toman en cuenta a quién va dirigido el texto.

Estos primeros resultados parecieran demostrar que en las escuelas donde se analizaron textos y carpetas y se realizaron encuestas a alumnos, no se estarían desarrollando las habilidades y competencias necesarias para formar escritores competentes.

Conversaciones informales mantenidas con docentes en ejercicio han permitido reconocer que algunos profesores de Lengua y Literatura no dispondrían de la formación requerida para orientar procesos reflexivos de enseñanza- aprendizaje que aseguren la escritura de textos coherentes y cohesivos, de textos que respeten las características de su tipo. Otros docentes han manifestado tener dificultades para transferir conocimientos al planificar.

A partir del análisis de los distintos datos recogidos los docentes de la cátedra de Planeamiento curricular del área Lengua y Literatura han considerado conveniente que la finalidad del Seminario Taller de Práctica Profesional II, que actualmente se está implementando, sea:

Capacitar a los docentes en formación para organizar procesos de enseñanza- aprendizaje de la escritura cuya finalidad sea formar escritores competentes.

En relación con esta finalidad se plantearon los objetivos específicos, entre ellos, que los docentes en formación:

Profundicen el estudio de aquellos aportes que, provenientes de modelos, teorías, enfoques e investigaciones, se relacionan con la escritura y su enseñanza;

Comprendan la incidencia que estos aportes tienen en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias didácticas;

Analicen cómo se enseña a escribir en escuelas secundarias;

Evalúen propuestas de enseñanza- aprendizaje explicitadas en manuales escolares y en libros que suelen consultar los docentes;

Diseñen secuencias didácticas cuya finalidad sea formar escritores competentes

Teniendo en cuenta que para diseñar secuencias didácticas los profesores deben disponer de determinados saberes y deben comprender que toda propuesta de enseñanza- aprendizaje se construye tomando en consideración determinado marco teórico de referencia, los alumnos del Seminario están analizando cuestiones relacionadas con:

¿Cómo se ha enseñado a escribir en nuestras escuelas? Alvarado, M (2009); Lacón de De Lucía, N y Ortega de Hocevar, S (2003)

¿Qué se entiende por escritura? Flower, J R y Hayes, L (1981); Alvarado, M y Yeanoteguy, A (1999).

¿Cómo se relaciona la lectura con la escritura? Jolibert, J (1995); Alvarado, M (2004);

¿De qué capacidades deben disponer los alumnos para ser escritores competentes? Lomas, C; Osoro, A y Tusón, A (1993); Cassany, D (1995); Cenoz Valencia (1996); Serrano, J y Martínez, E (1997)

¿Qué se entiende por texto? Schmidt (1973); Bernárdez, E (1982 y 1995); Cervera, A (1993); Nuñez y Del Teso (1996); De Beaugrande, R A y Dressler, W V (1997);

¿Qué características distinguen a los tipos de textos que los alumnos producen en la escuela? Bajtín, M (1983); Cassany, D; Luna, M y Sanz, G (1994); Ciapusio, G (1994); Cervera, A (1995); Serrano Martínez (1997); Van Dijk, T (1998)

¿De qué conocimientos deben disponer para producir textos coherentes y cohesivos? De Gregorio y Rébola (1992); Rueda-Aurora (2004)

¿Cómo se deben organizar en una secuencia didáctica las actividades de enseñanza- aprendizaje considerando las características del proceso de enseñanza- aprendizaje de la escritura? González Nieto, L (1994); Camps, A (1995, 1998); Milian, M y Camps,

A (2000); Camps, A y Ribas, T (2000); Bjork, L y Blomstand, J (2000); Camps y Zayas (2006); Bronckart (2007)

¿Qué se debe tener en cuenta para evaluar el proceso y para evaluar los textos producidos por los alumnos? Vera, M T y Sanjurjo, L (1994); Cassany, Luna y Sanz (1994); Camps, A (1995); Lacón de De Lucía, N y Ortega de Hocevar, S (2003); Cota y otros (2007)

¿Qué deben conocer respecto de la escuela donde se desarrollará la secuencia y respecto de los alumnos que participarán en el proceso de enseñanza- aprendizaje? Aguerrondo, I (1991); Frigerio, G (1991); Hernández, F y Sancho, M (1993); Frigerio, G; Poggi, M y Tiramonti, G (1995); Aguerrondo y otros (2006)

Para analizar las cuestiones enunciadas precedentemente los docentes en formación están consultando la bibliografía sugerida, la están comentando y evaluando en razón de que la información que se obtenga será la que orientará la confección del Marco Teórico.

Próximas Acciones

Entre las próximas actividades previstas se pueden mencionar las siguientes:

- Elaboración del marco teórico de referencia
- Diseño y administración de encuestas a docentes en ejercicio
- Análisis de datos y elaboración de informes
- Enunciación de criterios para analizar y evaluar propuestas de enseñanza- aprendizaje de la escritura en el nivel medio
- Análisis y evaluación de propuesta y formulación de conclusiones
- Diseño de una secuencia didáctica: formulación de objetivos, selección y organización de contenidos, selección y secuenciación de actividades de enseñanza- aprendizaje y evaluación.

Para finalizar se expresa que sería deseable que la secuencia didáctica que diseñen los alumnos pueda ser desarrollada y evaluada en su implementación en la práctica de la enseñanza que los alumnos realizarán el próximo año.

Bibliografía

- Aguerrondo, Inés (2002). *Como planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Editorial Papers.
- Alvarado, M (2001). *Entre líneas: teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Alvarado, M y Yeannoteguy, A (1999). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bajtín, M (1982): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Bereiter, C y Scardamalia, M (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. En *Infancia y aprendizaje*, N° 58, PP. 43- 64
- Bernárdez, E (1982 y 1995). *Teoría y epistemología del texto*. Buenos Aires: Editorial Cátedra.
- Bronckart, J P (2007). *Desarrollo del lenguaje y didácticas de las lenguas*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Calsamiglia Blancafort, H y Tusón Valls, A. (2001). *Cáp. 10: "Los modos de organización del discurso" en Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Camps y Zayas (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Camps, A (1995, 1998); Camps, A (1995). *Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela*, en *Textos*, N° 5, PP. 21- 28.
- Camps, A y Ribas, Teresa (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Memoria de investigación.
- Cassany, D (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D; Luna, M y Sanz, G (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cenoz, J y Valencia, J. F (1996). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Servicio editorial del país Vasco.
- Cervera, A (1995). *Guía para la redacción y el comentarios del texto*. Madrid: Editorial Espasa.
- Ciapuscio, G (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cots y otros (2007). *La conciencia lingüística en enseñanzas de lengua*. Barcelona: Graó.

De Beaugrande, R. A Y Dressler, W. V (1997). Introducción a la lingüística textual, Barcelona: Ariel.

De Gregorio, M. I y Rebola, M. C (1992). Coherencia y cohesión en el texto. Buenos Aires: Plus Ultra.

Giovanni Parodi Sweis (1998). "Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos. Estudio exploratorio en alumnos de educación básica" en Lingüística en el aula. De la comprensión a la producción en el aula. Año 2, N° 2, pp 7-19

Flower, Linda y John Hayes (1996). "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en Textos en contexto. Buenos Aires: Lectura y vida.

Flower, L y Hayes, J (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita" en Texto y contexto, N° 1 pp. 77-109.

Frigerio, G (1991). Curriculum presente ciencia ausente. Normas teoría y crítica. Tomo 1. Buenos Aires: Muiño y Dávila editores.

Frigerio, G; Poggi, M y Tiramonti, G (1995). Las instituciones educativas: cara y ceca. Buenos Aires: Troquel.

González Nieto, L (1994). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para por fesoers. España: Cátedra.

Hernández, F y Sancho, M (1993). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Paidós.

Jolibert, J (1995). Formar niños productores de textos. Santiago de Chile: Hachette.

Lacón De Lucía, N y Ortega de Hocevar, S (2003). Producción escrita. Mendoza: Ediunc.

Lacón de De Lucía, N y Ortega de Hocevar, S (2003). Producción de textos escritos. Mendoza: Ediunc.

Lomas, Osoro y Tusón (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós

Milian, M y Camps, A (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Buenos Aires: Homo Sapiens

Nuñez y Del Teso (1996). Semántica y pragmática del texto común. Análisis y producción de textos. España: Cátedra.

Rueda, N y Aurora, E (2004). Claves para el estudio del texto. Argentina: Comunicarte.

Serrano, J y Martinez, E (1997). Didáctica de la lengua y literatura. Barcelona: Oikos-Tau.

Van Dijk, T. A. (1998). Texto y Contexto. Semántica y Pragmática del Discurso. Madrid : Cátedra.

Vera, M T y Sanjurjo, L (1994). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medios y superior. Rosario: Homo Sapiens

Leer y escribir en las asignaturas en la formación de profesores secundarios: Qué dicen los docentes que se hace

Paula Carlino, Patricia Iglesia e Irene Laxalt

CONICET-Universidad Buenos Aires

Universidad Buenos Aires

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

1. Planteamiento de la investigación¹

¿Qué significa ocuparse de la lectura y la escritura en la enseñanza de las disciplinas? ¿Implica agregar contenidos o integrarlos al trabajo con los temas de las asignaturas? La presente investigación ha tenido por objetivo responder estas preguntas para describir lo que se hace en el ámbito de la formación de profesores. En Argentina, ésta se realiza mayormente en instituciones terciarias no universitarias, los Institutos de Formación Docente (IFD). Actualmente, los IFD son objeto de políticas de mejora, dependientes del Ministerio de Educación de la Nación. En este contexto, el presente estudio apuntó a brindar información útil para diseñar acciones de desarrollo profesional docente y eventualmente para contribuir a cambios curriculares o institucionales.

El problema de investigación que las preguntas previas enuncian ha sido formulado considerando el aporte teórico de las perspectivas “escribir a través del curriculum” y “escribir para aprender” (Bazerman y otros, 2005; Carlino, 2005; Russell, 1990), la “didáctica de las prácticas del lenguaje” (Lerner, 2001), la “enseñanza dialógica” (Dysthe, 1996) y el “uso epistémico de lo escrito” (Wells, 1990). Teniendo en cuenta estos aportes, nuestro estudio relevó concepciones y prácticas declaradas sobre qué se piensa y qué se hace con la lectura y la escritura en diversas carreras y asignaturas de la formación docente. Para ello, diseñamos un cuestionario con 32 preguntas presentado a través de un formulario en línea, cuyas respuestas fueron recabadas y procesadas a través del apoyo logístico del Instituto Nacional de Formación Docente, órgano dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Considerando como universo de estudio a los docentes de distintas asignaturas que forman a los futuros profesores de nivel secundario, trabajamos con una muestra probabilística y estratificada, de alcance nacional, constituida

por 50 instituciones de formación docente. Respondieron la encuesta en forma válida 544 profesores.

Además del procesamiento estadístico, realizamos un análisis cualitativo de los campos abiertos del cuestionario con el propósito de conocer cómo los docentes declaran trabajar con la lectura y escritura en sus materias, de qué manera intervienen, en qué momentos y a través de qué tareas lo hacen. El análisis consistió en la lectura y relectura cuidadosa de todas las respuestas a cada pregunta abierta y en la posterior clasificación de las mismas en categorías, progresivamente refinadas. Se atendió a que esta categorización pudiera cumplir con dos propiedades: que fuera exhaustiva, en el sentido de clasificar todas las respuestas de todas las unidades informantes, y que las categorías fueran excluyentes entre sí, por lo cual cada segmento de análisis de una respuesta se adjudicó a una y sólo una categoría. La paulatina construcción de las categorías, entonces, se realizó a partir de los datos mismos puestos en relación con la propiedad o atributo a la que aludía la pregunta abierta. Ninguna categoría fue definida a priori ni tomada de otras investigaciones sino que todas surgieron interactivamente de la lectura reiterada de los datos y los marcos teóricos del equipo de investigación. Para garantizar la confiabilidad de la categorización, se realizó la tarea entre las tres autoras, que debieron llegar a acuerdos en todos los casos.

2. Resultados

En este trabajo, enfocamos una de las preguntas abiertas presentes en el cuestionario, que proponía describir las acciones que se realizan, en forma individual, a nivel institucional, o con colegas, para ayudar a afrontar las dificultades de los alumnos “para leer comprensivamente y escribir con claridad”, reconocidas por el 90% de los encuestados. El análisis de las respuestas, en las que se podía marcar más de una opción, revela que 200 profesores declaran trabajar lectura y/o escritura en su materia (“por mi cuenta”), 182 refieren que se lo hace “a nivel institucional”, 146 “con otros colegas” y 47 manifiestan que “no se hace nada al respecto”. En lo que sigue, nos centramos en el análisis de lo que los docentes dicen hacer por su cuenta y dejamos apenas esbozado lo que refieren que se hace institucionalmente y con colegas.

2.1. Qué hacen los docentes por su cuenta

De los 200 profesores que señalan que hacen algo por su cuenta, 153 especifican lo que realizan en su asignatura. De ellos, 43% manifiesta ocuparse de la lectura, 34% de la escritura y 22% de ambas. Un examen cuidadoso de lo que estos profesores dicen hacer en sus clases para encarar las dificultades que tienen los alumnos para “leer comprensivamente y escribir con claridad” permite distinguir dos modos básicos de intervención (véase tabla 1).

2.1.1. Trabajo “en los extremos”

El primer modo, al que denominamos “Trabajo en los extremos”, abarca al 46% de las respuestas de los encuestados que describen qué hacen por su cuenta. Se caracteriza porque el docente suele intervenir al inicio de los procesos de lectura o escritura (requiriendo trabajos, dando pautas, enseñando técnicas) o al final (corrigiendo las producciones de los estudiantes). Es decir, el profesor solicita o pauta una tarea, explica una estrategia o técnica de estudio, o bien corrige lo hecho, pero no interviene en el medio de ambos extremos sino que los alumnos realizan la tarea por su cuenta.

Las respuestas categorizadas como “trabajo en los extremos” revelan un docente que se preocupa por la lectura y la escritura en su materia pero no prevé que su intervención sea necesaria más allá de los “márgenes exteriores” de la tarea: al inicio o al final. Lo que ocurre “en medio”, es decir, durante los procesos de lectura o escritura es responsabilidad de los alumnos. Los docentes encuestados cuyas respuestas se agrupan en esta modalidad probablemente suponen que su intervención inicial o final es suficiente para regular el desempeño actual o futuro de los estudiantes. En cambio parecen no concebir que los alumnos puedan necesitar orientaciones o retroalimentaciones durante el proceso. Desglosamos a continuación cada subcategoría de las que integran esta modalidad, a través del análisis de algunos ejemplos.

Pide trabajo

Esta subcategoría agrupa las respuestas en las que el docente declara incluir en su materia tareas de lectura y/o escritura a través de requerirlas a sus alumnos. En las siguientes respuestas, hemos destacado los verbos que utiliza para resaltar que se trata más de una exigencia que de un trabajo guiado por el profesor:

*“A partir de lo planteado en clase, a nivel teórico, se **solicita** a los alumnos la presentación de producciones escritas donde fundamenten ideas del autor, comparen ideas de distintos autores, consulten bibliografía y escriban textos argumentativos sobre diferentes ideas o conceptos, analicen fuentes históricas a partir de enunciados personales.” (191, Historia).*

*“**Doy** trabajos para que realicen en pequeños grupos donde **tienen que** interpretar la bibliografía dada y hacer un resumen no textual, sino en el que **se note** una comprensión de lo leído.” (515, Biología).*

*“Les **doy** trabajos para desarrollar diferentes temas a fin de que vayan desarrollando sus capacidades tanto en forma escrita como oral, por ejemplo, presentando sus trabajos al resto del grupo.” (337, Psicología).*

Este último ejemplo hace visible la idea, aparentemente común en estas respuestas, de que asignar esta clase de tareas contribuye a que los estudiantes desarrollen sus capacidades; no aparece en cambio mención a ayudas pedagógicas que podrían incidir en este “desarrollo”. En síntesis, la subcategoría “Pide trabajo” muestra a un docente que propone a sus alumnos tareas de lectura y/o escritura pero que, tal vez en virtud del supuesto de que se trata de habilidades generales ya aprendidas en la escolaridad previa, no se ocupa de acompañar (guiar, retroalimentar) la consecución de estas tareas. Interviene, pues, en el inicio de la tarea al solicitarla.

Da técnicas

Esta subcategoría reúne las respuestas que expresan enseñar “técnicas” de estudio, como un contenido separado de los contenidos disciplinares, antes de que los alumnos se enfrenten al desafío de leer o escribir un texto para la asignatura. En los ejemplos siguientes, los verbos destacados muestran que el profesor explica o provee la técnica. En cambio, no hace mención a que ayude a implementarla o trabaje a partir de las dificultades que pudieran surgir durante su empleo, cuando se lee y se escribe para su materia específica:

*“**Explico** las estrategias de comprensión de texto.” (114, Historia).*

*“**Facilito** técnicas de estudio.” (1444, Historia).*

*“**Doy** técnicas de estudio y de análisis y comprensión de texto. **Sugiero** tener un diccionario a disposición.” (226, Antropología).*

*“**Aplico técnicas** de lectura comprensiva” (251, Historia).*

*“**Proponer** actividades que favorezcan las **macro habilidades** de leer, escuchar, hablar y escribir para comprender y producir textos orales y escritos”. (306, Matemática).*

Estas respuestas también muestran que la lectura y la escritura son concebidas como habilidades, es decir, destrezas generales “no relacionadas de modo específico con cada disciplina”, que podrían aprenderse “fuera de una matriz disciplinaria” (Russell, 1990: 53) y utilizarse luego en toda situación. En cambio, las investigaciones sobre géneros discursivos revelan que la lectura y la escritura son prácticas sociales imbuidas de los propósitos, de los valores y de los conocimientos de quienes participan en ellas, y señalan que sólo se aprenden situadamente (Artemeva, 2008; Russell y otros, 2009).

En resumen, las respuestas categorizadas como “da técnicas” permiten notar que el docente interviene en el “extremo inicial” de la tarea, al enseñar la técnica. La puesta en práctica del conocimiento que podría aprenderse en esta enseñanza queda a cargo de los alumnos, como si les resultara evidente saber cómo implementarlo y como si estudiar consistiera en “aplicar” las técnicas, cual formas vacías

que pueden emplearse para cualquier texto y contexto.

Según Chalmers y Fuller (1996), este tipo de enseñanza ha sido probada como inefectiva ya que sólo se ocupa de transmitir un saber declarativo pero omite enseñar el necesario saber procedimental para que los estudiantes aprendan cómo usarlo recontextualizadamente en las diferentes circunstancias en que precisarían hacerlo. Del mismo modo, para Lerner (2001), de poco sirve que el docente comunique verbalmente este saber práctico. Al contrario, los caminos para desbrozar los textos, para ir comprendiéndolos y para estudiarlos deberían enseñarse como conocimientos en acción, a través de prácticas guiadas que permitan construir los saberes implicados en estas actividades conjuntas. Al tratarse de quehaceres del lector, es imposible aprenderlos como conocimientos declarativos ya que luego no habrá que decirlos sino ejercerlos.

Da pautas

En aquellas respuestas agrupadas como “da pautas”, el docente manifiesta ofrecer orientaciones, a modo de instrucción inicial, para que los estudiantes realicen el trabajo solicitado. Explica qué espera del alumno en la tarea encomendada, aconseja lo que se debería hacer:

*“Cada vez que se propone una actividad de escritura, **se ofrecen instrucciones y modelos de resolución** para que sirvan como referencia.”(936, Lengua).*

*“Lo que hago es **Recomendar** la lectura en general; el releído y corrección de los trabajos que presentan, que lean o hagan leer a un familiar o amigo los trabajos realizados antes de entregarlos.” (523, Química).*

*“**Propongo** claves para la lectura comprensiva, claves para poner en contexto los términos académicos propios del texto.” (1232, Educación).*

*“Fundamentalmente **intento describir** con la mayor precisión lo que se espera del alumno.” (1284, Biología).*

Igual que en las subcategorías previas, en estas respuestas el docente describe sus acciones “al inicio” y no manifiesta acompañar a sus alumnos en las dificultades que puedan encontrar al emplear las pautas para la tarea dada. Así, las tres subcategorías hasta ahora tratadas consisten en intervenciones del profesor antes de que los alumnos lean o escriban. La siguiente subcategoría, por el contrario, reúne las intervenciones que se dan en el “extremo” opuesto, es decir, al final de estos procesos.

Corrige producto

Las respuestas agrupadas bajo la denominación “corrige producto” muestran situaciones en las que el docente interviene para señalar errores después de que los alumnos han leído o escrito. Estas respuestas consideran los productos por sobre los procesos porque, si bien mencionan que los errores

indicados pueden remediarse, la revisión aparece desintegrada del proceso de lectura o escritura y queda fuera del control del productor. Quien señala los errores es alguien distinto de quien los produce y debe subsanarlos; la revisión no se asume como tarea conjunta. La reconsideración de lo escrito o leído se realiza sólo si hay que enmendar faltas. No está contemplada como una labor epistémica que ayude a aprender la asignatura. En los siguientes ejemplos, nuestra negrita destaca que, desde el punto de vista de estos docentes, el trabajo sobre la producción o comprensión de textos se emprende para erradicar falencias del alumno y no como un modo de ayudarlo a elaborar la información recibida o a desarrollar sus ideas. La corrección del docente opera sobre el producto más que sobre el productor:

“Remarco en los trabajos prácticos o parciales escritos cada error de ortografía o inconveniente en la redacción, y solicito lo revean, rehagan o reformulen, según cada caso.” (456, Biología).

“Corrección de producciones escritas y fundamentación de la calificación para remediar falencias. [...]” (582, Lengua).

“Se trata de realizar en clase actividades que se supervisan a fin de corregir errores de comprensión.” (32, Psicología).

“Los trabajos prácticos corregidos pueden volverse a entregar luego de hacer todas las correcciones indicadas por la docente [...]” (272, Geografía).

“Corregir los escritos y dárselos para que los reescriban” (170, Matemática).

En síntesis, las cuatro subcategorías que constituyen el modo “trabajo en los extremos” se refieren a respuestas en las que los docentes encuestados se ocupan de la lectura y/o la escritura en sus materias pero manifiestan hacerlo en la “periferia” de estas actividades. Tal vez por falta de tiempo y por priorizar otros contenidos, o en virtud de concebir que los alumnos deberían saber desempeñarse por sí solos, o debido a carecer de formación sobre cómo hacerlo, estos profesores no intervienen durante los procesos para “enseñar en acción” los quehaceres de leer y escribir para estudiar sus asignaturas. Como consecuencia de ello, la lectura y la escritura resultan actividades extrínsecas al aprendizaje de sus materias y difícilmente funcionen para sus alumnos como instrumentos de elaboración cognoscitiva.

2.1.2. Trabajo “durante”

Al segundo modo de trabajar con la lectura y/o la escritura lo denominamos “trabajo durante”. Esta modalidad se diferencia de la anterior porque los encuestados describen ocuparse de los procesos de comprensión y/o producción escrita en sus clases, destinando tiempo didáctico a ello e interviniendo durante la tarea que proponen a fin de ayudar a los estudiantes para que puedan realizarla. A diferencia del modo “en los extremos”, en la modalidad “durante”, las tareas de lectura y/o escritura aparecen

entrelazadas con el aprendizaje de los contenidos conceptuales propios de las asignaturas, es decir, los profesores se ocupan de la lectura y la escritura como un medio para que sus alumnos trabajen los temas propios de sus materias. Así, la producción y/o interpretación de textos tienden a aparecer integradas a la enseñanza y al aprendizaje de cada asignatura. Al destinar tiempo de clase a tareas vinculadas con leer y/o escribir, el docente tendría ocasión de observar cómo resuelven sus alumnos estas propuestas y qué dificultades presentan durante el proceso y no sólo en los productos. Estas respuestas representan al 37% de quienes expresaron que hacen algo por su cuenta y especificaron qué hacen, y se distribuyen en dos subcategorías: “trabaja en clase” y “trabaja en clase-proceso interactivo”, tal como mostramos a continuación².

Trabaja en clase

La mayoría de respuestas de la modalidad “trabajo durante” corresponden a la subcategoría “trabaja en clase”. En los ejemplos siguientes, resaltamos que la lectura y/o la escritura son incluidas en las clases para ayudar a entender los contenidos propios de la materia:

“Guías de lectura, de materiales bibliográficos diversos, para cubrir la multiperspectividad necesaria en los espacios curriculares disciplinares. Y así poder discutir en clase las diferentes posturas historiográficas, a fin de poder comprender la complejidad de la Historia (391, Historia).

“Elaborar guías de estudio. Trabajar el texto en clase con todo el grupo” (403, Psicología).

“Leemos comprensivamente en clase y hacemos simulaciones de escritura” (527, Historia).

“Leemos, subrayamos ideas principales, se resume, se escriben pequeños ensayos, opiniones” (1489, Lengua).

“Trabajo mucho con la comprensión de los enunciados de los problemas matemáticos.” (1498, Matemática).

Trabaja en clase - proceso interactivo

Esta subcategoría agrupa las respuestas que comparten los rasgos de la subcategoría anterior (“trabaja en clase”) pero en las que, además, los profesores expresan promover la interacción entre alumnos y docente. Es decir, la enseñanza se encara con un enfoque dialógico contemplando un ida y vuelta recursivo entre lo que hacen los alumnos y lo que el profesor aporta.

Cuando se trata de tareas de lectura, los docentes declaran destinar tiempo de sus clases a leer y releer en forma conjunta algunos textos, deteniendo la lectura para trabajar sobre la interpretación de los textos, tal como los siguientes ejemplos muestran:

“Leemos en conjunto, explicamos párrafos, explicamos con aportes de los alumnos...” (1196, Educación).

“Leo junto con ellos. De esta manera guío la lectura. Armo cuadros de lo leído, los analizo, me detengo en ciertos párrafos. A veces les cuento mi propia experiencia como lectora y estudiante de nivel superior” (394, Lengua).

“Leemos en voz alta en el aula, tratamos de analizar cada término, verbalizan lo que entendieron, intercambian ideas explicándose, ayudándose entre ellos hasta llegar a lo correcto.” (1174, Matemática).

Así, la lectura conjunta en clase se vuelve más analítica. Esta modalidad de lectura, en algunos casos, es acompañada por otras intervenciones que colaboran en la comprensión de los textos, como por ejemplo, la contextualización de la bibliografía y de los autores que se leen, y el establecimiento de propósitos de lectura.

Del mismo modo, cuando se trata de tareas de producción escrita, los profesores destinan tiempo de clase a realizar revisiones y devoluciones de los trabajos escritos para retroalimentar las producciones. En algunos casos, también favorecen la interacción entre pares a través de la discusión sobre lo leído o por medio de comentarios sobre lo escrito:

“Redactan consignas y se las pasan a otro compañero para saber si es clara o si realmente responden a lo pedido. Se trabaja con redacciones, comentando tanto la corrección en los conceptos como en la forma de expresarlos” (168, Geografía)

“En mi materia propongo un TP [trabajo práctico] de exposición de lecturas oral en el primer cuatrimestre y un TP escrito, con investigación bibliográfica y restricción de espacio. Suele tener varias reescrituras, con asesoría de compañeros y docente” (408, Psicología).

El trabajo en clase de este modo asegura que leer y escribir sean prácticas enseñadas y no sólo evaluadas:

“Me dedico con cada alumno en particular a hacer tareas de estado de avance en comprensión de textos y en reformulación de escritos. A veces leemos en clase, a veces escribimos en clase. Me preocupa realizar estas actividades, durante la cursada y antes de los primeros parciales para garantizar cierto éxito en las evaluaciones de

la mayoría de los alumnos.” (538, Biología).

Se nota en las respuestas previas un entrecruzamiento de interacciones: entre alumnos y docente, entre alumno y alumno, entre texto escrito y pensamiento, entre oralidad y escritura. De acuerdo con nuestros marcos teóricos, es esta multiplicidad de voces lo que promovería la elaboración y apropiación del conocimiento (Dysthe, 1996; Wells, 1990). Estas interacciones recursivas permiten, también, que los contenidos se aborden en forma menos instantánea y más sostenida, gracias a los tiempos que demanda detenerse en la interpretación y en la revisión conjunta de los textos. A los fines del aprendizaje, la lentificación del ritmo en que se avanza con nuevos temas, sumado al trabajo dialógico con ellos, ayudaría a que la información novedosa pueda ponerse en relación con los conocimientos que ya tienen los alumnos. También favorecería que los estudiantes vinculen unos temas con otros y los integren con lo que piensan, lo cual a su vez evitaría que sean retenidos como datos inconexos e improductivos, sólo utilizados en el momento del examen.

Esta labor didáctica, que convierte a las aulas en un ámbito para la elaboración colectiva del conocimiento y no sólo para su transmisión, plantea desafíos curriculares que no desconocen los docentes encuestados, en cuanto al tiempo de las clases, la cantidad de contenidos y la carga de trabajo que demanda del profesor:

“También la corrección, la devolución, la re-escritura, el volver a corregir y devolver y así sucesivamente... pero lleva tiempos que no tenemos... Nuestras cargas horarias reconocidas por el sistema son los dos módulos frente a la totalidad del grupo.” (339, Educación).

En síntesis, las respuestas categorizadas como “trabaja en clase - proceso interactivo” mostrarían, según nuestros marcos teóricos, las formas de organización de la enseñanza y de intervención docente que más ayudan a aprender porque implican sostener el trabajo sobre los contenidos por más tiempo y porque favorecen el establecimiento de relaciones entre ideas.

Como complemento del análisis anterior, describimos a continuación lo que los docentes encuestados dicen que se hace institucionalmente y con colegas respecto de la lectura y la escritura. Dada la limitación de espacio, sólo dejamos esbozadas las categorías de respuestas obtenidas pero no profundizamos aquí en su interpretación. Nótese en los análisis siguientes el predominio de las respuestas categorizadas como “por fuera de las asignaturas”.

2.2. Qué se hace institucionalmente

182 profesores encuestados indican que sus instituciones hacen algo para afrontar los problemas relativos a la lectura y la escritura aunque sólo 157 respuestas describen qué se hace institucionalmente³. Estas fueron agrupadas en tres categorías principales (ver tabla 2).

La mayoría de las respuestas (53%) indican que se hace algo por fuera de las asignaturas y centrado en las dificultades de los alumnos, bien con carácter remedial (gabinete psicopedagógico) o con la suposición de que podrá ser luego transferido al desafío de leer y escribir en las materias (taller, curso de ingreso, tutorías, actividades culturales extracurriculares). Son acciones institucionales en las que el trabajo con la lectura y la escritura se sitúa en espacios curriculares ajenos a la labor del docente que enseña su asignatura.

La segunda categoría que describe qué se hace a nivel institucional agrupa al 30% de respuestas y se refiere a acciones institucionales que podrían incidir en las aulas eventualmente en el futuro (proyectos de mejora institucional, actividades de desarrollo profesional docente, proyectos de investigación, acuerdos), si bien no especifican cómo.

Finalmente, un 11% de las respuestas expresan que se aborda la lectura y la escritura en diversas materias de la carrera aunque sólo algunos casos describen cómo se lo hace.

Las respuestas restantes (6%) son confusas y/o imprecisas y no permiten entender qué se realiza a nivel institucional.

2.3. Qué se hace con colegas

De las 146 respuestas de quienes señalan que hacen algo “con colegas”, 116 describen lo que realizan⁴. De ellas, buena parte se aproxima o bien a las respuestas de quienes mencionan acciones a nivel institucional o bien a las que dicen hacer algo por su cuenta (ver tabla 3). La particularidad de las respuestas “con colegas” es que señalan que lo que se hace, en sus aulas o a nivel institucional, es fruto de intercambios con otros profesores.

Así, 24% indican que se hace algo por fuera de las asignaturas, con carácter remedial para paliar lo que se considera un déficit del alumno, o con la suposición de que podrá ser luego transferido al aprendizaje de las materias (orientación a alumnos con problemas, tutorías, taller, curso de ingreso, etc.).

21% de los profesores que dicen hacer algo con colegas indican que los problemas de lectura y escritura se abordan a través de intervenciones que más arriba denominamos “Trabajo en los extremos” (solicitando trabajos, dando pautas, enseñando técnicas o corrigiendo las producciones de los estudiantes).

El 17% de quienes responden que hace algo con colegas se refiere a que se han reunido y/o establecido acuerdos entre colegas sin especificar de qué modo se concretan o concretarán, por lo cual estas respuestas implican acciones eventuales o futuras respecto del quehacer áulico.

13% de estas respuestas expresa que trabaja en sus aulas con la lectura y la escritura junto con o a la par de otros colegas según la modalidad definida más arriba como “Trabajo durante”.

11% de los que responden hacer algo con colegas declara realizar una tarea intercátedra, que incluye el trabajo de más de un docente, aunque no es posible a partir de estas respuestas precisar cómo lo hacen⁵.

Debido a la limitación de espacio de esta ponencia, queda pendiente la interpretación de estos

resultados, lo mismo que la correspondiente a lo que se hace a nivel institucional. Empero, cabe destacar que en ambos casos predominan las respuestas que muestran que la lectura y la escritura se suelen encarar de forma extrínseca a la enseñanza de los contenidos de cada asignatura.

3. Conclusión

La mayoría de los profesores encuestados, procedentes de las diversas disciplinas y carreras de IFD que forman a los futuros docentes secundarios, perciben que los estudiantes tienen dificultades para leer y escribir. Si bien casi todos manifiestan que se hace algo al respecto, “por su cuenta”, “con colegas” o “a nivel institucional”, lo que describen resultan mayormente acciones poco integradas en las materias que enseñan. Los docentes que se ocupan del asunto en forma individual tienden a intervenir al inicio o al final de los procesos de lectura y/o escritura, por medio de tareas que solicitan, pautan, corrigen o enseñan técnicas generales para ser luego aplicadas, pero no con propuestas que incluyen acompañamiento y retroalimentación para el aprendizaje de los contenidos disciplinares. Entre quienes manifiestan que hacen algo con otros profesores o institucionalmente, predominan las acciones por fuera de las asignaturas, a través de talleres, cursos de ingreso, etc.

En contraste, un porcentaje menor de docentes describe entamar tareas donde se lee y escribe para aprender los contenidos disciplinares, en forma sostenida e interactiva entre lo que ellos aportan y lo que hacen los alumnos. Estas propuestas entretienen las orientaciones para leer y escribir con el trabajo sobre los contenidos propios de cada materia y por ello parte de la labor en clase es volver sobre, retomar, esos contenidos a través de la lectura y/o la escritura.

Es decir, las acciones que se realizan tienden a abordar la lectura y/o la escritura como un agregado en la periferia de la enseñanza o incluso las ubican en un espacio curricular separado de las asignaturas. Son menos frecuentes las acciones que integran el leer y escribir para aprender los contenidos disciplinares y, al hacerlo, siguen enseñando estos contenidos por medio de la producción o discusión de textos, en vez de avanzar permanentemente con nueva información.

Si retomamos las preguntas que inauguran este trabajo, es posible afirmar que muchos encuestados, incluso más de los previstos en nuestra hipótesis inicial, se ocupan de la lectura y la escritura. Empero, “ocuparse” adquiere dos significados contrastantes. En buena parte de las respuestas, hace referencia a que los docentes o las instituciones realizan algo respecto de la lectura y la escritura que resulta de añadir a lo que se enseña ciertas acciones situadas en los márgenes. En cambio, un grupo menor de profesores se ocupan del leer y escribir en el transcurrir de sus materias. Si bien proceden de diversas asignaturas, acompañan la lectura y la escritura como un modo de ayudar a elaborar los contenidos disciplinares. “Ocuparse” significa aquí destinar tiempo de clase e intervenir durante los procesos de interpretación y producción escrita.

Estos resultados son, a nuestro juicio, potencialmente útiles para pensar la formación docente y las políticas educativas del sector. Indican que es insuficiente incentivar la idea de que es necesario ocuparse de la lectura y la escritura a través de las disciplinas en la educación superior. Importa asimismo clarificarse que no da lo mismo el cómo, el modo en que es posible hacerlo.

Según nuestros marcos teóricos, lo que resulta más provechoso para el aprendizaje es *entramar* o *tejer* el trabajo sostenido de lectura y escritura con la enseñanza de cada materia al servicio del aprendizaje de sus propios contenidos, en vez de *añadir* o *coser* un contenido ajeno en el contorno de las asignaturas o en el plan de estudio de las carreras. Ilustran este entramado las respuestas de los docentes que ven valioso discutir con los alumnos sus interpretaciones sobre los textos, aunque resulten alejadas de la que el profesor considera adecuada. Estos profesores, que hacen lugar al trabajo conjunto sobre la interpretación de lo leído, probablemente conciben que comprender textos requiere algo más que su explicación. Por eso, están dispuestos a dedicar tiempo de clase al aporte de cada uno, a apreciar qué han entendido los alumnos para volver a explicar en función de ello o incluso porque valoran la confrontación entre pares como un medio de promover la transformación de sus ideas de partida. El trabajo que realizan sobre la interpretación de la bibliografía resulta una ayuda pedagógica imprescindible para que sus alumnos entiendan los conceptos de su materia y aprendan a leer sus textos. Esta forma de ocuparse también ha quedado ejemplificada en los docentes que no devienen meros correctores de escritos, sino que orientan en el transcurso de la producción escrita (y no sólo al final) para que los textos mejoren en los aspectos profundos (coherencia del escrito en relación con los contenidos conceptuales), además de en los superficiales (ortografía, presentación, etc.). Intervenir durante el proceso apunta, también, a que mejore el escritor y no sólo el escrito, apunta a promover un uso epistémico de la escritura en vez de un uso comunicativo únicamente. De este modo, la escritura no se emplea aquí sólo como instrumento de evaluación y la intervención del docente no se queda en los bordes de la materia. Los profesores que dicen ocuparse de la lectura y la escritura de este modo entramado lo expresan en términos de hacerse cargo de enseñar su disciplina, sin sentir que han debido convertirse, por ello y por un rato, en docentes de Lengua.

Añadir o coser un contenido foráneo en las materias no es igual, de cara al aprendizaje de los conceptos disciplinares, a entrelazarlo o tejerlo con ellos. Por tanto, las políticas educativas interesadas en mejorar la formación docente tienen ante sí un desafío de mayor envergadura que promover que las instituciones y los profesores se ocupen de la lectura y la escritura a lo largo y ancho de la formación. Resulta necesario que los modos de ocuparse también sean objeto de direccionamiento.

Notas

(1) Esta investigación se realizó gracias al apoyo del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en 2009-2010. Además de las autoras, forman parte del equipo de investigación Leandro Bottinelli, Manuela Cartolari y Marta Marucco.

(2) El 16% de las respuestas restantes corresponden a “otros” (7%) o son imprecisas o confusas, y no permiten comprender qué hacen los docentes en sus clases (9%).

(3) 142 encuestados describen qué se hace y de ellos 15 dan respuestas dobles, es decir, mencionan que institucionalmente se hace más de una cosa. Por ello se computan 157 respuestas.

(4) 111 encuestados describen qué se hace y 5 de ellos dan respuestas dobles, es decir, mencionan que se hace más de una cosa. Por ello se computan 116 respuestas.

(5) De las restantes respuestas, 3% fueron categorizadas como “otros” y 11% son imprecisas o confusas, y no permiten

entender qué se realiza con colegas.

Referencias

Artemeva, N. (2008). Toward a Unified Social Theory of Genre Learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(2), 160-185.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.

Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.

Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the Curriculum": Approaches Across Countries and Contexts. En Ch. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 401-429). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 2(4), 369-405.

ANEXO:

Tabla 1

Hace algo por su cuenta				
Categoría	Subcategoría	Ejemplo respuesta	% (Parcial)	% (Total)
Trabajo en los extremos	pide trabajo	"Estimulo la lectura, pido trabajos en los que exijo buena redacción posterior a la comprensión del tema." (Formulario 1459, Biología)	14% (22)	47% (71)
	corrige producto	"Insisto en que los alumnos se expresen tanto en forma oral y escrita en clase, para poder observar y corregir los errores que surgen." (345, Matemática)	14% (21)	
	da técnicas	"Posibilitar la adquisición de técnicas de lectura y comprensión" (1517, Psicología)	10% (15)	
	da pautas	"Guías de orientación para la lectura de textos académicos." (1287, Lengua)	9% (13)	
Trabajo durante	trabaja en clase	"Dentro de la bibliografía selecciono algunos apartados para ser leídos y trabajados, explicados en clase. Doy consignas de trabajo que promuevan la comprensión lectora" (269, Educación) "Ocupo mucho tiempo en la comprensión de la situación problema y poco en la solución analítica (aplicar formulación). Esto lo propongo de la siguiente manera: dado un enunciado discutimos su contenido. Dado el esquema de una situación problema deben escribir el enunciado." (289, Física)	30% (46)	37% (57)
	trabaja en clase - proceso interactivo	"Redactan consignas y se las pasan a otro compañero para saber si es clara o si realmente responden a lo pedido. Se trabaja con redacciones, comentando tanto la corrección en los conceptos como en la forma de expresarlos, y también con exposiciones orales, ya que no sólo tienen dificultades para escribir con claridad, sino también para expresarse correctamente en forma oral." (168, Geografía)	7% (11)	
Otros		"Ofrezco un tiempo para el asesoramiento sobre los temas cuya lectura no se comprende." (583, Educación)		7% (11)
Impreciso		"Se desarrollan tareas específicas para mejorar la situación." (29, Historia)		9% (14)
Totales				100% (153)

Tabla 2

Se hace algo a nivel institucional				
Categoría	Subcategoría	Ejemplo respuesta	% (Parcial)	% (Total)
Por fuera de las asignaturas	Taller	<i>"Se trabaja en talleres de expresión. Sin embargo, es notorio que los resultados dependen de la atención y el empeño que ponga cada estudiante en resolver esos problemas." (Formulario 752, Lengua)</i>	26% (40)	53% (83)
	Curso de ingreso	<i>"Los alumnos tienen durante el curso inicial una semana intensiva de Lengua, a la que lamentablemente no todos acuden." (426, Física)</i>	17% (27)	
	Tutorías	<i>"Se han organizado grupos de apoyo con alumnos avanzados de la Carrera de Lengua, pero no es sencillo porque son en otros horarios para que no se les superpongan con las cursadas y tienen muchas dificultades para concurrir." (339, Educación)</i>	6% (9)	
	Gabinete psicopedagógico	<i>"Se han enviado al SOE (Servicio de Orientación Educativa) a los alumnos con graves dificultades." (218, Historia)</i>	3% (4)	
	Actividades culturales extracurriculares	<i>"Se intenta incrementar en los alumnos la idea de la necesidad de resolver esta carencia, invitándolos a participar de actividades culturales y generando desde algunas cátedras la necesidad de la lectura de obras que se indican como obligatorias."(751, Educación)</i>	2% (3)	

Eventual (Las acciones podrían incidir en las aulas en el futuro)	Proyecto de mejora institucional	<i>"A partir de este año se implementó un proyecto de mejora institucional para abordar de manera sistemática la producción de textos que se requieren en el nivel superior según año de la carrera" (1074, Sociología)</i>	13% (21)	30% (47)
	Desarrollo profesional docente	<i>"Participamos, a nivel institucional, de jornadas sobre alfabetización académica" (1336, Biología)</i>	10% (16)	
	Proyectos de investigación	<i>"Hay proyectos institucionales en curso (por ejemplo, el nuestro, en conocer para incidir del INFD 2008, 'Trayectar las prácticas de lectura y escritura en la educación superior. Diseño, implementación y análisis de intervenciones didácticas en un profesorado y en una escuela media destino de las prácticas docentes en el conurbano bonaerense'" (222, Lengua)</i>	3% (4)	
	Acuerdos institucionales	<i>"En las reuniones se trata de establecer pautas comunes para la enseñanza y la evaluación de los alumnos." (154, Matemática)</i>	2% (3)	
	Cuadernillo	<i>"Se han confeccionado módulos con propuestas progresivas y según el año de cursada." (930, Educación)</i>	2% (3)	
Se aborda la lectura y la escritura en varias materias	Curriculum	<i>"Desde cada perspectiva [asignatura] se fomenta la lectura, la comprensión lectora, el uso del vocabulario técnico-específico, la expresión escrita y oral, etc." (604, Geografía)</i>	10% (15)	11% (17)
	Apoyo	<i>"Apoyaturas en las asignaturas más complicadas en prehoras." (651, Educación)</i>	1% (2)	
Impreciso		<i>"Se trabaja en forma conjunta con los demás espacios curriculares" (863, Matemática)</i>		6% (10)
Total				100% (157)

Tabla 3

Hace algo con colegas				
Categoría	Subcategoría	Ejemplo de respuesta	% parcial	% total
Por fuera de las asignaturas	orientación a alumnos	<i>“Los casos más serios se encuentran en los primeros años de la carrera y en general se lo orienta a buscar alguna ayuda profesional y, si el alumno/a es receptivo a las indicaciones, se le propone algunas actividades complementarias de lectura comprensiva u otras.” (Formulario 671, Historia)</i>	9% (10)	24% (28)
	taller	<i>“Dentro de la formación que ofrece la institución, se dicta en forma complementaria talleres de ortografía, comprensión de texto”. (1380, Lengua)</i>	7% (8)	
	tutores	<i>“Hay un proyecto en la Institución, a cargo de otros docentes, colaborando con los alumnos que tienen problemas, a través de tutorías.” (1407, Economía)</i>	3% (4)	
	ingreso	<i>“En el curso inicial una cátedra destinada a la comprensión lectora” (1326, Educación)</i>	3% (3)	
	delega en otras materias	<i>“Una profe de Lengua les desarrolló clases que tendían a fortalecer este aspecto.” (360, Matemática)</i>	2% (2)	
	actividad cultural	<i>“Motivar la lectura de temas de su interés”. (1310, Matemática)</i>	1% (1)	

Trabaja en los extremos	pide tarea	<i>"Se piden informes de lectura" (894, Lengua)</i>	9% (10)	21% (24)
	corrige producto	<i>"Tratamos de tener criterios comunes en la supervisión de las tareas pautadas como: Corrección de redacciones y errores de ortografía o devoluciones de trabajos de confusa comprensión para que los vuelvan a realizar" (399, Biología)</i>	7% (8)	
	da pautas	<i>"Nos ponemos de acuerdo qué formato debemos exigir para la presentación de los trabajos" (1488, Matemática)</i>	3% (4)	
	da técnicas	<i>"Enseñar y aplicar en 1º año técnicas de comprensión lectora" (197, Geografía)</i>	2% (2)	
Eventual (podrían incidir en las aulas en el futuro)	acuerdo	<i>"Trato de coordinar bibliografía, temas comunes, recurrentes; introducir los temas de una manera similar." (553, Química)</i>	11% (13)	17% (20)
	reunión	<i>"Yo no tengo problemas con esto, creo que por ser mis alumnos del último año. Pero se ha discutido en reuniones de departamento sobre este problema, se han compartido distintas estrategias. Quizás falte un plan orgánico institucional, pero muchos docentes se preocupan en hacer algo." (149, Física)</i> <i>"Generalmente converso con los profesores del mismo curso para intercambiar ideas acerca de posibles soluciones" (250, Biología)</i>	5% (6)	
	desarrollo profesional docente	<i>"Con otros colegas hemos realizado nosotros también Capacitación en el marco de la Articulación entre la UNCuyo y el Gobierno de la Provincia, sobre Comprensión Lectora, Producción Escrita y Resolución de Problemas" (218, Historia)</i>	1% (1)	

Trabajo durante	Trabaja en clase	<i>“La idea que surgió es que los alumnos armen resúmenes de las clases para que los expongan en forma breve en el comienzo de la siguiente clase”. (368, Biología)</i>	9% (10)	13% (15)
	Trabajo proceso interactivo	<i>“La lectura, la escritura y la práctica de la oralidad están muy vinculadas. Escribir con otros una síntesis de lo realizado, revisarlo, discutir la necesidad de agregar o modificar algo son todas oportunidades para desarrollar la escritura, la lectura, la oralidad y la escucha como así también situaciones propicias para el desarrollo de prácticas de argumentación. Someter a la consideración de otros las propias producciones es una actividad interesante para aprender a descentrarse del propio punto de vista.” (550, Matemática)</i>	4% (5)	
Inter-cátedra		<i>“Se implementa un proyecto de Lecto-Escritura, con la participación de un profesor de Lengua y otros de la sección Matemática.” (522, Matemática)</i>		11% (13)
Otros		<i>“Se retoman temas que se dan por sabidos en nivel medio y se los integra” (1394, Lengua)</i>		3% (3)
Impreciso		<i>“Tratamos de dar actividades que ayuden a salvar estos obstáculos” (1536, Química)</i>		11% (13)
Total				100% (115)

Formas de escritura y pactos de lectura en trabajos de la memoria

Mónica L. Cúrtolo

Universidad Nacional Río Cuarto

Introducción

Sobre la última dictadura militar en Argentina se ha escrito mucho, de manera variada, y se han suscitado -ineludiblemente- controversias y discusiones. Sin embargo, si se vuelve a ese pasado, una y otra vez, podría ser que todavía no se ha dicho todo -tarea imposible- o bien que existe una necesidad de orden ético, intelectual, artístico, histórico, político, educativo y /o social de mirar nuevamente desde el presente ese pasado que nos convoca (Zubieta, 2008)

De esta necesidad de volver atrás para dar a conocer aquello que sucedió y que debe ser transmitido a la sociedad toda, principalmente a aquellos que no vivieron en esa época, surgen narraciones que construyen memoria sobre esa época reciente y que de alguna manera establecen cierta justicia sobre los abusos del gobierno dictatorial.

La construcción de la memoria de este pasado reciente, por personas que no lo vivieron, está mediado o hipermediado por los medios de comunicación, por la producción artística y por todos los discursos sociales que circulan en el presente. De esta manera, se conforma una memoria colectiva-social que de ninguna manera es simple, ni homogénea, más bien se podría hablar de una memoria fragmentaria o parcializada, subjetiva e ideológica o quizás, también, de “diversas memorias”. (Vezzetti, 2003)

En Argentina, la construcción de la memoria social todavía permanece abierta y sujeta a conflictos. La memoria colectiva es una práctica social que requiere, principalmente, del trabajo de investigadores, intelectuales y docentes. Las producciones resultantes pueden considerarse trabajos de la memoria y el análisis de las mismas no puede estar ausente en la formación docente. Los formadores de formadores deben propiciar oportunidades para que los futuros docentes puedan leer los textos de manera crítica y reflexiva para conocer y dar a conocer aquello que sucedió con la esperanza de que no vuelva a repetirse. El análisis de los textos debe favorecer la identificación de las estrategias de escritura y advertir los pactos de lectura que proponen y los efectos que generan.

Este estudio quiere mostrar, en trabajos de la memoria, la posibilidad que el escritor tiene de realizar elecciones de escritura que instauran pactos de lectura disímiles. Los textos seleccionados son

Diario de un clandestino de Miguel Bonasso (2000) y *Poder y desaparición* de Pilar Calveiro (1998).

Los dos autores han sufrido el accionar del Terrorismo de Estado. Bonasso fue perseguido, vivió en clandestinidad y luego en el exilio. Calveiro fue secuestrada, torturada y luego liberada. Los dos sienten la necesidad de alzar sus voces para hablar por los que no están, para contar aquello que vivieron y presenciaron y, en definitiva, para dar testimonio y construir memoria. Sin embargo, las elecciones de escritura devienen de las trayectorias de cada uno y del lugar que ocupan en el campo intelectual y, en consecuencia, los pactos de lectura que proponen son disímiles¹.

La construcción narrativa y el pacto de lectura en *Diario de un clandestino*

Diario de un clandestino es la recreación de otro diario o agenda escrita en el pasado-según aclara el protagonista-. Puede ser leído como un relato de no-ficción o relato testimonial, cuya característica fundamental es la subjetivización. Ésta consiste en que personas reales se construyen como personajes y narradores de tal manera que se genera una verdadera fusión, los límites entre realidad y ficción se desvanecen y se produce un encuentro simultáneo de esos sujetos ficcionales y reales al mismo tiempo. Esta simultaneidad, como rasgo específico, reclama una lectura que tenga en cuenta estas dos características. El relato de no-ficción deja de lado la imparcialidad y objetividad; en el relato testimonial el sujeto enunciador no se oculta, relata su versión de los hechos en la medida en que todo el relato pasa por él, por su posición de sujeto que escribe, por su perspectiva en la que cobran importancia los gestos, las actitudes y los recuerdos de otros sujetos. El lector mira los hechos desde la perspectiva del narrador, que se acerca a los mismos, describe los detalles, los gestos, se permite la reflexión, la duda y el comentario. El narrador construye sentido y el lector tiene una sola perspectiva, una mirada en el relato que es la visión del narrador. (Amar Sánchez en Cúrtolo, 2010)

La elección de la forma narrativa implica una toma de posición no sólo por los contenidos testimoniales con los que se trabaja sino también por la nueva forma de decir, de contar, fusión de testimonio y construcción narrativa, que tiene la función de informar y/o denunciar y a la vez reclama la participación activa y crítica del lector. En esta clase de relato se establece un doble pacto de lectura entre el lector y el texto o, en términos de Longoni (2007), un pacto ambiguo, “instalado a mitad de camino entre la ficción y el testimonio”. Por un lado, el lector conjetura por medio de los elementos paratextuales (tapa, contratapa, título, fotos del autor-protagonista) y por la competencia cultural sobre la trayectoria del autor, que leerá un relato no-ficcional. Por otra parte, y de manera simultánea la lectura del relato propone una ficcionalización de la no-ficción a través de la narrativización y subjetivización de los hechos. La persona que relata cuenta su versión de los hechos, toma una postura, no la oculta, y la hace manifiesta a lo largo de toda la escritura. Se pueden identificar como estrategias discursivas del relato no-ficcional el empleo de recursos del orden paratextual y del orden textual.

Los elementos paratextuales, en este tipo de relatos, son indicios del carácter testimonial de la narración y son también documentos portadores de significado y de información. A partir de los mismos

comienza al pacto de lectura que se establece entre la construcción narrativa y el lector. Los elementos paratextuales verbales se encuentran en la tapa, solapa y contratapa. Se pueden mencionar la biografía del autor y datos de su obra en la solapa, el argumento en la contratapa con algún juicio valorativo que apela al interés de los posibles lectores. Los epígrafes de las fotografías, tapas de revistas, imágenes en general, que completan la información al contextualizarla. Así, en la post-portada se lee un agradecimiento al Archivo General de la Nación, a los amigos, familiares del autor y protagonistas de la historia por la cesión de material documental; como así también la aclaración de que las imágenes fueron proporcionadas por *Página 12*, *Tres puntos* y *Todo es historia*.

Entre los elementos paratextuales icónicos se encuentran las fotografías que tienen usualmente valor de verdad y funcionan como documentos y testimonios. Como las fotografías de personas que pertenecen al mundo político: Perón, Cámpora, López Rega, Alzogaray, al mundo de la militancia: el sacerdote Carlos Mugica, Juan Carlos Alzogaray, Tulio Valenzuela, Jaime Dri, Rodolfo Walsh, Mario Firmenich, Galimberti; del mundo periodístico: Timerman, Neustadt; fotos de personas que pertenecen al mundo íntimo-familiar: los hijos, los padres, la mujer, amigos; fotos de lugares: edificios, quintas, calles, escuelas; que son pruebas testimoniales de los hechos narrados y un modo contundente de producir efecto de verdad. También son elementos paratextuales icónicos las ilustraciones o gráficos. Pueden mencionarse en la obra: afiches, folletos, obleas sobre el mundial de 1978, propagandas del MPM, tapas y contratapas de revistas, primeras planas de diarios, fichas de la SIDE, logotipos clandestinos del mundial 78, entre otros.

Entre los recursos textuales que favorecen la subjetivización en la construcción narrativa se pueden mencionar:

-La transcripción de las marcas de la comunicación oral que acentúan el efecto de veracidad de los hechos narrados. Pueden mencionarse la repetición de palabras, la reiteración de la conjunción -Y-, la construcción de oraciones no muy elaboradas, el vocabulario propio de la cotidianeidad, frases inconclusas, muletillas, entre otras:

Esta madrugada el gobierno de Isabel Perón clausuró el diario Noticias...

Mientras los sicarios ponían la redacción patas para arriba y le metían fajas a todas las puertas, el comisario Villar se acercó al subdirector Habegger, que anoche estaba de guardia, le clavó un dedo en el pecho y le advirtió:

-Yo sé que ustedes tienen un ataúd con mi nombre, pero yo tengo un cajón para cada uno de ustedes. (Bonasso, 2000:182)

La bomba resuena en la noche... Muy cerca. Pienso. Le metieron un caño a un boludo. A las dos de la mañana Silvia me dice:-Me parece que nos metieron una bomba. El boludo era yo, me digo, confirmando la sospecha que tuve al escuchar la bomba tan cerca.(Bonasso, 2000:178)

-La utilización del pronombre personal en primera persona singular -yo- encabezando las afirmaciones da fuerza a la expresión ya que enfatiza el sujeto enunciador.

Yo figuro como director, pero en realidad integro... una dirección colectiva. (Bonasso, 2000: 145)

Salí yo primero para Lima. Es mejor hacerlo en dos tandas... (Bonasso, 2000:191)

-Juicios de apreciación y de evaluación de la persona que narra los acontecimientos ya que en

ningún momento intenta ocultar o disimular sus pensamientos y sentimientos, sino todo lo contrario, realiza un análisis valorativo:

Perón ha muerto y temo que el Perro Verbitsky tenga razón en lo que dijo hace unas horas y la Argentina entera se convierta en un inmenso cráter (Bonasso, 2000:168).

Varios de nosotros hemos llorado esa tarde, por él y por nosotros mismos. Porque fuimos sus soldados y sus hijos y sus elegidos y sus réprobos. (Bonasso, 2000:168)

-La descripción de detalles mínimos que causan efecto de veracidad porque, supuestamente, si la persona recuerda esos detalles es que estuvo presente en el lugar de los hechos.

Sin dejar de saludar con el brazo, giré en la esquina, di marcha atrás, el auto cayó en un bache del camino enfangado y lo saqué, patinando y a los bandazos. Me sentía orgulloso de mi hazaña automovilística. (Bonasso: 187)

El modo de escritura y el pacto de lectura en *Poder y desaparición*

La autora del texto seleccionado, Pilar Calveiro, expone su vivencia traumática con el propósito de construir memoria sobre la violencia perpetrada por el poder en este pasado reciente. La autora trasciende su experiencia personal y realiza un análisis del funcionamiento de los campos de concentración argentinos.

Poder y desaparición es el producto de una tesis doctoral que luego es reescrita para ser publicada y leída por un amplio número de destinatarios, no necesariamente especialistas del ámbito académico. Sin embargo, la obra mantiene las características específicas del género que le dio origen. Resulta particularmente interesante el estudio de esta obra, más allá de su valor ético-histórico, puesto que la autora debe seleccionar una matriz genérica, que le brinda posibilidades aunque también restricciones, y de esta manera produce un texto cercano al testimonio pero en tensión con los rasgos propios del género académico que muestra una ambición de objetividad y rigor característicos de los textos científicos.

El estatuto de lectura que propone la construcción narrativa se encuentra oscilante entre la prosa objetivante, propia de los discursos científicos, y el testimonio, siempre subjetivo. Entre los procedimientos discursivos se pueden reconocer elementos paratextuales y textuales. A partir de los elementos paratextuales verbales que se encuentran en la tapa, contratapa y prólogo se establece el pacto de lectura. En la contratapa se explicita cuál es el origen de la producción de este libro y el análisis que realiza la autora sobre el poder ejercido en Argentina durante la dictadura militar. Se aclara que Calveiro “entrelaza su experiencia personal y su vocación teórico-crítica para pensar los límites de lo político...”

Otro procedimiento se trata del “(Preludio)” escrito por Juan Gelman para presentar la obra. En ese pre-texto Gelman informa sobre hechos biográficos de Calveiro que la posicionan como testigo sobreviviente de la experiencia concentracionaria de la dictadura que está en condiciones no sólo de relatar esa experiencia sino de pensarla teórica y críticamente (Cúrtolo-Novo, 2009).

En realidad, este libro es una hazaña. Pilar Calveiro atravesó la situación más extrema del horror

militar y ha tenido la difícil capacidad de pensar la experiencia (...) Este libro contiene dos relatos. El primero es el que cuaja negro sobre blanco, analítico, pensante, aparentemente despersonalizado. Apparentemente. El relato segundo, invisible a los ojos, es el que sostiene una escritura que jamás decae, alimentada por una pasión indemne a pesar de la tortura y la visión de diversos rostros de la muerte... (Gelman en Calveiro, 2006:6).

No existen, en este caso, elementos paratextuales que funcionen como documentos de los hechos relatados.

Se advierte como rasgo característico de esta construcción narrativa la objetivización. El texto se construye con algunos recursos tales como la nominalización, la despersonalización y la alternancia de las personas gramaticales -de primera a tercera persona.

Halliday y Martin (en Borsinger de Montemayor, 1993) consideran que la nominalización es un proceso de objetivización. Esto quiere decir que se representan acciones, eventos, cualidades como si fueran objetos o cosas. Se produce un alejamiento desde la experiencia concreta hacia niveles de mayor abstracción:

La represión, el castigo, se inscriben dentro de los procedimientos del poder y reproducen sus técnicas, sus mecanismos.

La desaparición, como forma de represión política, aparece después del golpe de 1966. (Calveiro, 2006: 26)

...la participación colectiva de las tres Fuerzas Armadas y de la policía... (Calveiro, 2006:31)

Por medio de este recurso, dos categorías semánticas: entidad y proceso, se muestran en una sola categoría sintáctica: el sustantivo. Las nominalizaciones producen verdaderos núcleos de información y su presencia es una característica del discurso científico.

El sujeto enunciator realiza un uso alternado entre la participación de los agentes y la ausencia de los mismos. Al decir de Kaul de Marlangeon (1994) la participación de los sujetos, en la lengua española, puede darse en distintos grados, hasta llegar al grado de no participación.

La no participación, es decir, la ausencia del agente en función de sujeto, puede darse a través de oraciones impersonales, en estos ejemplos, construidas con el verbo haber.

Hay algunos mecanismos internos que facilitan el flujo de la obediencia y diluyen la responsabilidad. (Calveiro, 2006: 12)

No hay campos de concentración en todas las sociedades. (Calveiro, 2006: 28)

Hubo formas de fuga, terriblemente personales pero no por ello menos eficientes. (Calveiro, 2006: 115)

Al suprimirse los agentes humanos, en los casos señalados con anterioridad, se logra un mayor grado de abstracción.

El uso de la pasiva con se produce una oscilación entre la pasividad y la impersonalidad (Kaul de Marlangeon 1994), por lo que este recurso constituye un grado menor de impersonalidad.

En el siguiente ejemplo se integran la pasiva con se y la nominalización: "Se inició entonces la práctica de la desaparición de personas".

Un efecto diferente se aprecia en las siguientes construcciones, por la participación explícita del

agente en función de sujeto en la oración activa:

... Mirian Lewin había logrado sobrevivir como prisionera en otros campos... (Calveiro, 2006:32)

La patota era el grupo operativo que “chupaba”, es decir que realizaba la operación de secuestro de los prisioneros... (Calveiro, 2006: 34)

Los detenidos estaban permanentemente encapuchados o tabicados, es decir con los ojos vendados, para impedir toda visibilidad. (Calveiro, 2006:47)

En los ejemplos anteriores los agentes intervienen en función de sujeto. Sin embargo, sólo en una oración se puede identificar a la persona que lleva a cabo la acción o proceso. Las otras dos agrupan en sustantivos comunes -uno colectivo y otro individual- a los agentes humanos que participan en las acciones.

Se observa también una alternancia entre la primera persona singular y la primera persona plural que construye la figura del sujeto enunciatario. La forma pronominal en primera persona se encuentra en forma tácita y sólo es visible en la desinencia verbal.

No intentaré trazar aquí las características del poder en el llamado Proceso de Reconstrucción Nacional. (Calveiro, 2006: 8)

La primera persona plural, un nosotros inclusivo, incorpora la figura del receptor a la misma opinión del sujeto enunciatario, y construye discursivamente la adhesión del lector a la misma postura del receptor.

Ya vimos que el hombre no permanece inerte sino que desarrolla y despliega una serie de habilidades para resistir y, cuando puede, sobrevivir. (Calveiro, 2006:10)

El siguiente ejemplo puede leerse como una invitación al enunciatario para continuar con el recorrido del análisis que realiza el sujeto enunciatario y también como una estrategia de persuasión para adherir a su postura: “Veamos cómo se distribuían.”

El sujeto enunciatario, por medio de la construcción discursiva, menciona a la autora como si fuera otra persona distinta de la que realiza el análisis:

... Lila Pastoriza: 348; Pilar Calveiro: 362.... (Calveiro, 2006: 47)

El nombre de la autora puede ser reemplazado por la tercera persona del singular y pasa a ser de quién se habla y no quien habla. Se produce así un distanciamiento entre el enunciatario discursivo y la persona de quien se habla. Este recurso utilizado en un texto que tiene como objetivo hacer memoria y que está ligado a la experiencia personal de la persona real que escribe, se pone al servicio de una estrategia pragmática para lograr un efecto de cientificidad ya que, el enunciatario puede analizar los hechos desde otra perspectiva diferente a la persona que los ha vivido. El enunciatario podría percibir cierto grado de objetividad. Sin embargo, en conjunción con los datos que nos aporta el paratexto, el recurso de mencionar su nombre propio en tercera persona, a la vez que aporta una apariencia de distanciamiento y objetividad, también destaca la identidad entre la enunciataria y una de las protagonistas de las experiencias que describe:

El carácter contenido y discreto de esta mención es inversamente proporcional a su fuerza persuasiva: le creemos a Calveiro no sólo porque funda su tesis en datos y testimonios de otros, sino también,

y principalmente porque esos otros que cita testimonian, también, por ella; porque su vivencia habilita –tanto o más que su formación teórica- las interpretaciones evaluativas de los datos recogidos que expone en su discurso. (Cúrtolo-Novo, 2006)

A modo de conclusión

Diario de un clandestino representa las dos caras de la vida revolucionaria del protagonista: la de la cruenta intemperie que implicaban las operaciones políticas y la del amor familiar, de los gestos heroicos, de la amistad y fraternidad. El texto, en el cual el narrador es autor y personaje, está configurado por una trama de relatos de hechos dramáticos y de hechos entrañables; de hechos personales y vivencias familiares; de hechos cotidianos y hechos trascendentes. Este entramado de sucesos documentados y de anécdotas, de tragedias y escenas de humor, amor y violencia, de actos heroicos y traiciones funciona como testimonio y denuncia porque al asimilarse a la naturaleza compleja y diversa de la vida se torna verosímil y produce, naturalmente, efecto de verdad.

La elección del género, en cuanto relato testimonial o no-ficcional, es una decisión estético-política y se basa principalmente en la subjetivización de los hechos narrados y en la presencia de elementos paratextuales que funcionan como documentos que otorgan valor de verdad a lo relatado. La construcción discursiva pretende ser convincente y propone un pacto de lectura ambiguo entre la prosa ficcional y el relato testimonial.

En cambio, en *Poder y desaparición*, los hechos relatados aparecen objetivizados, como entidades independientes del sujeto enunciador que analiza, argumenta, valora y que además en cuanto sujeto real experimentó los sucesos que analiza y da a conocer. Tiene también la pretensión de ser convincente y lograr la adhesión del lector. La nominalización permite que el autor-sujeto real no se muestre y sus afirmaciones y valoraciones puedan leerse con el rango de universales. El sujeto en primera persona singular guía el recorrido del análisis por medio de un sujeto enunciador que analiza, valora, opina sobre el funcionamiento del campo de concentración pero nunca lo hace narrando su propia experiencia sino que acude al testimonio de otros detenidos que pudieron sobrevivir al accionar del terrorismo de Estado. En otros casos, el sujeto enunciador se construye con la primera persona plural y puede leerse como estrategia de persuasión sobre el enunciatario, y como una invitación para continuar con el recorrido de lectura. El uso de un nosotros inclusivo y de un sujeto enunciador que se desdibuja a lo largo del discurso y queda casi oculto pero que, sin embargo, también manifiesta su visión e invita a asumir una postura. El pacto de lectura que propone se manifiesta en tensión entre la prosa objetivante del discurso científico-académico y la subjetividad del sujeto enunciador.

A partir de este somero análisis queda abierta una modalidad de trabajo que exige ser profundizada por los formadores de formadores para que puedan propiciar oportunidades de lectura crítica y reflexiva de los textos a partir de claves de escritura.

Nota

Este trabajo se produce en el marco del proyecto de investigación *Imágenes de autor y construcción de identidades en el aprendizaje de la escritura académica*, dirigido por la Magister María del Carmen Novo y subsidiado por SECyT. UNRC.

Referencias Bibliográficas

- Amar Sánchez, A. M. (1992). *El relato de los hechos*. Rosario: Viterbo.
- Bonasso, M. (2000 [2001]). *Diario de un clandestino*. Buenos Aires: Planeta.
- Calveiro, P. (1998[2006]). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue
- Borsinger de Montemayor, Duo de Brottier y otros. (2005). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Ed. Comunicarte.
- Cúrtolo M. y Novo, M. (2009). *¿Importa quién habla? Imágenes de autor y representancia en testimonios del terrorismo de estado, en Dignidad del hombre y dignidad de los pueblos en un mundo global*. Río cuarto: ediciones ICALE.
- Cúrtolo, M. (2010). *El relato no-ficcional: una forma narrativa singular y otro modo de construir memoria*. Río Cuarto: Ed. UNRC.
- Kaul de Marlangeon, S. (1994). *La impersonalidad en español. Diferentes perspectivas (estructural, generativa y textual)*. Revista Borradores. 4 (4). Río Cuarto: Ed. UNRC.
- Longoni, A. (2007). *Traiciones. La figura del traidor en los relatos acerca de los sobrevivientes de la represión*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Vezzetti, H. (2003). *Pasado y Presente, Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Zubieta, A. M. (2008). *De memoria. Tramas literarias y políticas: el pasado en cuestión*. Buenos Aires: Eudeba.

El autor como autoevaluador: análisis de la alternancia personalidad – impersonalidad en los diarios de la práctica profesional docente

Mariano Claudio Degli Uomini
Universidad Nacional de Río Cuarto

1- Introducción

El presente trabajo, enmarcado en el proyecto de investigación Imágenes de autor y construcción de identidades en el aprendizaje de la escritura académica, dirigido por la profesora María del Carmen Novo (U.N.R.C.), constituye un análisis de las formas de autorreferencialidad que aparecen en los diarios producidos por los alumnos que han cursado la Práctica Profesional Docente del Profesorado en Lengua y Literatura en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Teniendo en cuenta el alto grado de subjetividad característica en este tipo de escritos, durante la lectura del corpus (1) surgieron algunos interrogantes que han motivado esta investigación: cuando el alumno narra sus experiencias, ¿se hace presente como autor de los hechos que deben ser (auto) evaluados? Y si dicho autor no se muestra, ¿se hace responsable de ese hecho positivo/negativo? Y, por ende, ¿considera que es responsable de esa acción y la evalúa (y se evalúa) en el marco de sus responsabilidades como practicante?

El análisis del corpus ha dejado ver que el empleo simultáneo de construcciones personales (en las que aparece la primera persona) alterna generalmente con construcciones discursivamente impersonales. A partir de dicha particularidad, el objetivo principal de este trabajo es mostrar cómo en muchos casos el uso de construcciones que no involucran al autor del diario —y de la práctica evaluada— influye en la autoevaluación de los hechos presentados.

Para dar cumplimiento al objetivo esbozado, en la presente investigación se expondrán fragmentos de diferentes diarios escritos por los alumnos y, desde una perspectiva discursiva —y teniendo en cuenta el concepto de prominencia, en relación a la disposición de los participantes en el entramado

textual (S. Fernández, 2002) —, se analizarán los efectos de sentido que producen en el lector los distintos usos de la impersonalidad discursiva en los diarios de prácticas.

2- Marco teórico

2.1- La impersonalidad discursiva

En gramática, la noción de impersonalidad se puede entender por lo menos en dos sentidos, esto es, a) sin persona agente o b) sin persona desinencial (Kaul de Marlangeon, 1994: 49); no obstante, en este trabajo se analizan estructuras concebidas como impersonales en el primero de los sentidos enunciados. Las manifestaciones lingüísticas que son rotuladas aquí como impersonales lo son en calidad de constituyentes de un discurso, más allá de que, desde un punto de vista estrictamente sintáctico, algunas de las oraciones presentadas tengan un sujeto. La impersonalidad a la que se hará referencia será en este caso discursiva, puesto que el sujeto agente será discursivamente inexistente (Serrano, 2006: 83).

Cabe aclarar que si bien nuestro análisis se realiza desde una perspectiva lingüístico-discursiva, presentaremos a continuación una breve caracterización de las construcciones impersonales que serán objeto de nuestro estudio. Asimismo, nos valdremos de aportes provenientes tanto de enfoques que tienen como marco teórico la oración como de perspectivas cognitivas.

2.1.1- Algunas construcciones impersonales en el discurso: la pasiva refleja y la pasiva impersonal con se

Se ha considerado que las oraciones con *se* pasivo o *se* impersonal son construcciones en cuya estructura “está ausente el agente en función de sujeto” (Serrano, 2006: 50). Las pasivas con *se* y las impersonales con *se* coinciden en que en ambas se ha ocultado un elemento: “En las pasivas reflejas se omite a menudo el agente [...]. En las impersonales con *se* se sobreentiende un argumento que queda siempre tácito” (R.A.E., 2009: 3093).

Susana Fernández (2002) presenta un análisis discursivo de la pasiva perifrástica (o participial) y de la pasiva refleja o pasiva con *se* en el discurso. Para ello, realiza una caracterización cognitiva de estas construcciones e indica que, desde este punto de vista, la diferencia central entre estructuras activas y estructuras pasivas reside en las diferentes perspectivas adoptadas por quien conceptualiza un determinado hecho lingüístico:

Si el conceptualizador, por alguna razón, decide no optar por la perspectiva del agente, tiene dos posibilidades. Por un lado, podrá adoptar la perspectiva de otro participante (el paciente) [pasiva perifrástica] y, por el otro, podrá presentar la ocurrencia del evento en sí sin tomar como punto de partida participante alguno [pasiva con *se*]. (Fernández, 2002: 76).

En el desarrollo de su estudio, la autora citada muestra cómo el uso de estructuras pasivas favorece la *desperspectivación* del agente de la acción. En este sentido, el empleo de la construcción pasiva participial o perifrástica produce un cambio de prominencia, esto es, no se presenta la estructura canónica de agente + verbo + paciente, puesto que “el paciente, por alguna razón, es más prominente que el agente” (Fernández, 2002: 76). Por su parte, la utilización en el discurso de la pasiva con *se* o, incluso, de estructuras con *se* impersonal, favorece la *prominencia* del hecho desnudo, que implica, además, no adoptar la perspectiva de ningún participante en particular. En todas estas construcciones —explica la autora— “se ha desfocalizado el agente y ha quedado, entonces, conceptualizada la ocurrencia lisa y llana del evento” (Fernández, 2002: 79).

Aunque, como dijimos, nuestro análisis es realizado desde una perspectiva lingüístico-discursiva, tenemos en cuenta los aportes de Susana Fernández relacionados con el cambio de focalización que se produce en los textos cuando se emplean construcciones semánticamente impersonales (principalmente, la pasiva con *se* y la pasiva con *se* impersonal) y los efectos de sentido que el empleo de estas construcciones pueden producir.

En síntesis, entendemos que las construcciones con *se* (con sujeto paciente o con *se* impersonal) son formas de focalización del hecho presentado que evaden al agente de la acción, puesto que se produce un distanciamiento. En este sentido, puede apreciarse una despersonalización que, según veremos, tiene distintas implicancias en el uso concreto en los diarios de prácticas.

2.2- El diario de prácticas y el autor como autoevaluador

El diario de prácticas puede definirse como “una forma de los discursos autobiográficos que comparte con el diario íntimo o privado los elementos constitutivos de la narración” (Aiola y Bottazzo, 2010). Respecto de sus características composicionales, las autoras citadas explican que la figura del narrador constituye aquí un elemento central. En los diarios, éste se manifiesta como yo protagonista, lo que significa que el personaje central de la historia es al mismo tiempo sujeto de la enunciación de su discurso; existe, por tanto, una fusión de las voces del narrador y el protagonista.

Según Simari y Torneiro (2010), el diario de prácticas consiste en un registro escrito de las experiencias escolares, en el cual los docentes “pueden observar y registrar ordenadamente lo acontecido en su práctica de enseñanza y evaluación, para poder determinar las fortalezas y debilidades de las mismas y realizar las modificaciones que fuesen necesarias. Favorece la reflexión autónoma, ayuda a explicitar supuestos y posibilita diseñar estrategias de intervención para superar problemas desde nuevas perspectivas”.

A partir de lo dicho, consideramos que la redacción de un diario de prácticas tiene dos propósitos fundamentales: registrar ordenada y detalladamente la actuación docente para compartir las experiencias áulicas con los demás profesionales y, sobre todo, posibilitar la reflexión y la autocrítica sobre la propia actuación y las acciones llevadas a cabo clase tras clase. Los futuros docentes “narran sus experiencias, pero también realizan una reflexión sobre los hechos que conforman la historia narrada: las

prácticas de la enseñanza, tanto en su fase preactiva como activa”, según Aiola y Bottazzo (2010).

En síntesis, el diario de prácticas supone, a la vez que una narración de acontecimientos, una autoevaluación del trabajo realizado a partir de los hechos relatados, esto es, una mirada evaluadora sobre la propia actuación. Esto significa que el objeto de estudio de la autoevaluación está conformado por las acciones que el practicante ha llevado a cabo o, en otras palabras, por los hechos que de alguna manera han dependido de su accionar.

3. Análisis del corpus

En un gran número de diarios de prácticas —como suele ocurrir en otros textos del ámbito académico—, los emisores acostumbran emplear distintas personas gramaticales al manifestarse o inscribirse como autores del texto. Así, en varios escritos es común hallar distintas formas de auto representación o auto designación que no siempre consisten en el uso de la primera persona singular (persona gramatical esperable en un tipo de discurso personal y subjetivo):

Los tres grupos trabajaron bien. Es importante destacar que fueron respetuosos con las practi- cantes y cumplieron favorablemente con las tareas que se les pidieron. El esfuerzo realizado por las docentes fue grande porque tuvimos que seleccionar textos que los atrajera [...] Esta última persona me ayudó a adaptarme a las prácticas del colegio y valoró mi esfuerzo. (R. A.) (2)

En el fragmento anterior, se aprecia el empleo de dos formas en tercera persona plural, sustituti- vas de la primera persona singular (las practicantes, las docentes) y una construcción con *se* semántica- mente impersonal, formas que alternan con una primera persona plural (tuvimos) y con varias referen- cias a la primera persona singular (me, adaptarme, mi).

Estos problemas en el mantenimiento de la persona gramatical, muy comunes en escritos de dis- tintos niveles educativos, ofrecen otra variante: la alternancia primera persona singular / construcción semánticamente impersonal (*pasiva con se*) o sintácticamente impersonal:

En esta clase entregué el poema: “Romeo y Julieta” de Carlos Israel Nápoles. Los alumnos realiza- ron actividades en forma escrita y, luego lo sistematizamos en un cuadro en el pizarrón. Los alumnos lo transcribieron en sus carpetas y hubo tiempo de reforzarlos con una explicación oral que realicé.

La clase resultó productiva porque retomé todo lo explicado. No hubo problemas para resolver las actividades. Los alumnos se mostraron responsables e interesados. Se pudo apreciar un seguimiento de la materia de los chicos. En esta clase se advirtió que el 27/06 habrá evaluación de todo lo visto. (R. A.)

Aquí aparecen marcas de la primera persona singular (entregué, realicé, retomé) —claras refe- rencias al autor del texto, que explicitan las acciones llevadas a cabo en su práctica docente— y cons- trucciones pasivas (*se pudo apreciar*, en lugar de *pude apreciar*; *se advirtió*, en lugar de *advertí*). Es muy común encontrar estas alternancias a lo largo de todos los diarios, sobre todo en la configuración de distintos tipos de secuencias textuales. Por ejemplo, las construcciones impersonales son muy comunes en segmentos descriptivos que no incluyen al practicante como eje de la descripción (características de la institución en la que se trabajó, condiciones edilicias, recursos materiales del colegio, distribución

espacial de los alumnos en el aula, etc.). No obstante, en algunos casos el uso de dichas construcciones, como se ha visto, se extiende hasta el ámbito del comentario de los hechos vividos por los practicantes, momento en el cual debería primar la primera persona, puesto que es el propio autor el protagonista de su diario.

En algunos textos, las construcciones discursivamente impersonales son prácticamente las únicas que se emplean:

Clase 17 de junio (martes):

- Se retoma lo trabajado la clase anterior. Se realiza la puesta en común... Lo teórico es entregado a cada alumno en fotocopias para no demorar en copiar...

- Se les presenta a los alumnos un nuevo texto... se realiza un pequeño trabajo práctico grupal... Pueden utilizar la carpeta y las fotocopias como material de consulta ya que no serán ayudados por el docente [el practicante, autor del texto]...

- Los alumnos no logran establecer relaciones... (M. L.)

En el ejemplo anterior, las formas utilizadas (pasiva participial, pasiva con *se*) ponen de relieve las acciones que van llevándose a cabo. El autor queda literalmente borrado (a excepción de la designación en tercera persona, *la docente*) y no adquiere, por ende, ninguna prominencia. En otras palabras, el practicante no aparece como actante de los hechos que lo involucran.

El uso de estructuras impersonales genera en algunos casos un progresivo desplazamiento hacia la tercera persona, lo que en muchas oportunidades quita del foco de atención al autor, objeto de estudio de la autoevaluación. Esta despersonalización produce un solapamiento o corrimiento de quien debe responder por una falla en su práctica. Veamos algunos ejemplos referidos al cierre de la clase que debe efectuar el practicante y que, por distintos motivos, no lleva a cabo:

Como cada martes, la clase se hizo muy breve y no alcanzó para terminar la actividad planificada. (R. B.)

La clase quedó sin cierre por falta de tiempo (sólo teníamos medio módulo). (R. A.)

No se realiza el cierre de la clase... [y, en otra clase] Nuevamente no se concluyen las actividades por lo que el cierre de la clase queda pendiente. (M. L.)

Nótese que en los tres ejemplos, el sujeto sintáctico de las construcciones destacadas (*se hizo, no alcanzó, quedó, se realiza, concluyen, queda*) es la clase, el cierre de la clase o las actividades, y no el alumno practicante, quien, en cualquiera de los tres ejemplos, es el que debe “cerrar” la clase y concluir las actividades. Cabe aclarar que, a continuación de los fragmentos transcritos, en ninguno de estos diarios se habla de las posibles causas de la no adecuada clausura o culminación de las clases. En estos ejemplos, al haber despersonalización, existe un distanciamiento, y no hay auto crítica (no hay reflexión —autoevaluación— sobre este punto). Al no hacerse cargo del hecho, el alumno pierde un valioso elemento que debe ser sometido a juicio personal.

Véase, en cambio, cómo el empleo de la primera persona en otro caso sí proporciona un elemento de juicio para que el alumno piense en el hecho aludido y del que es responsable:

Tenía planificado mucho para esa clase y no me alcanzó el tiempo. Siento que no puedo calcular los tiempos para cada clase. (F. C.)

Al no ser aquí el agente otro sino yo (la primera persona que designa al autor del diario), es esa misma persona la que a continuación evalúa lo acontecido. Hay, por ende, autoevaluación.

Muchas veces el autor queda desplazado del eje de la autoevaluación, aún cuando la crítica es positiva, por el uso de construcciones en las que el actante se quita del foco de atención:

La selección de los textos fue positiva.

El resto de las actividades se realizaron sin ningún tipo de problema y el curso trabajó muy bien (C. B.)

En el primer ejemplo, la nominalización *la selección de textos* equivaldría a *los textos que (yo) seleccioné*. En el segundo, el autor no se presenta como responsable de la acción expresada con la pasiva con *se*.

En algunos casos, el autor busca distanciarse de un determinado hecho cuando considera que no es el responsable (o no quiere serlo) de un suceso negativo:

...creo que las actividades, en la mayoría de las veces, no estuvieron mal pensadas, sino que el perfil de los alumnos hizo que no funcionase. (E.)

Este borramiento no presenta la singularidad de los casos abordados hasta aquí. En este último ejemplo, más que el uso “sutil” de la impersonalidad, existe una marcada distribución de responsabilidades, en la que el emisor se encubre.

También hay que tener en cuenta que aunque en ciertas oportunidades el practicante no se esconde detrás de los hechos, simplemente no evalúa su desempeño porque no se hace cargo de sus errores:

En el aula, pido silencio y atención, manteniendo la firmeza y el tono de mi voz. Estoy tranquila y no me hago cargo de la conducta del curso, porque hago lo mío y lo hago lo mejor que puedo, o mejor dicho, lo mejor que sé (E.).

3.1- Causas y efectos de sentido de la impersonalidad en los diarios

Después de lo analizado, pueden sugerirse distintas hipótesis tanto respecto del porqué del empleo de construcciones impersonales como de los efectos de sentido que dichos usos producen en el lector.

Respecto de la primera cuestión, es muy común que los alumnos utilicen construcciones en las que no predomina la primera persona para lograr algún efecto de objetividad. Esto significa que el distanciamiento posiblemente causará, desde la óptica del alumno, menor parcialidad para realizar la evaluación, a lo cual puede sumársele el hecho de que los estudiantes universitarios generalmente producen textos en los que el objeto de estudios es un elemento externo al autor. En estos casos, para la descripción del objeto y su análisis se suele prescindir de la primera persona singular, salvo por el uso del nosotros retórico o de modestia.

Sin embargo —y en relación a las hipótesis respecto de los efectos de sentido provocados por la despersonalización en los diarios—, como aquí el objeto de estudio es precisamente el autor, el distan-

ciamiento puede provocar lo contrario a lo que posiblemente el escritor busque: la autoevaluación no cuenta con el rigor científico esperado, rigor que sí se pondría en práctica si este narrador personaje se mostrara (suceso paradójico) como responsable de todos los hechos que han dependido de su accionar como practicante. Si el objeto de estudio queda fuera del foco de atención de la autoevaluación, se producirá una evaluación incompleta.

4- Conclusión

A lo largo del presente trabajo, se observaron distintos escritos en los que la presencia de construcciones en primera persona alterna con construcciones discursivamente impersonales que, en muchos casos, desperspectivan o, si se quiere, quitan del foco de atención al autoevaluador y su accionar para centrarse en un hecho sin agente determinado.

El análisis permitió ver que la evaluación de determinadas acciones no fue realizada porque el solapamiento del autoevaluador como autor de cierto accionar dejó de lado su responsabilidad en el hecho y debilitó la pertinencia del análisis de tal evento. En definitiva, se pudo apreciar cómo el empleo de estructuras discursivamente impersonales no permitió, en un gran número de casos, una autoevaluación adecuada.

Notas

- 1- El corpus de trabajo está formado por escritos que han sido redactados durante el año 2008.
- 2- Por razones de confidencialidad, sólo se incluirán las iniciales de cada practicante.

Referencias bibliográficas

Aiola, N. y Bottazzo, M. (2010). *El diario del profesor: un género autobiográfico del ámbito educativo*, en *Revista Borradores*. Volumen N° 10. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Fernández, S. (2002). *La voz pasiva en español: hacia un análisis discursivo*, *Romansk Forum*, N° 16.

Kaul de Marlangeon, S. (1994). *La impersonalidad en español. Diferentes perspectivas (estructural, generativa y textual)*, en *Revista Borradores*, Año IV, Vol. N° 4. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Real Academia Española (2009). *Oraciones activas, pasivas, impersonales y medias*, en *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Libros.

Serrano, M. (2006). *La sintaxis del discurso. Sustantivos funcionales. Sintagmas nominales y oraciones sustantivas*, en *Gramática del discurso*, Madrid, Ediciones Akal.

Simari, G. y Torneiro M. "Autoevaluación docente. Un momento para reflexionar sobre nuestra práctica", [en línea] Consulta: 02-08-2010. <http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes hoy/evaluacion/autoevaluacion-docente-un-mome.php>.

La escritura autobiográfica de las prácticas en la formación profesional docente

Alma Domínguez y Elisa Gómez

CLAEH (Centro Latinoamericano de Economía Humana)

Presentación:

La propuesta apunta a la escritura autobiográfica de las prácticas como Profesoras de Historia. El desafío consiste en escribir acerca de quiénes somos, excavar en lo más hondo del discurso docente para dejar ver -el ser- el deber ser, poner en claro esas profesoras que nos gustaría ser. Buscamos también analizar las formas y estilos escriturales del sujeto escribiente, ya que da cuenta de lo que somos y pretendemos ser.

Leer y escribir para mirarnos...

Nuestras escrituras parten de algunas consideraciones que tienen que ver con nuestras prácticas docentes, son estas las que debemos explicitar para que se comprendan.

Aquí hacemos referencia a prácticas de aula. (Lowenthal, 1993). Por un lado hablamos de prácticas docentes, por otro aludimos, como lo plantea el autor en *El orden de los libros*, a las prácticas de lectura (Chartier, 2005) y de escritura. Estas últimas están relacionadas con lo autobiográfico. El aspecto autobiográfico está en conexión con los afectos (Lowenthal, 1993), las historias personales y las propias prácticas de escritura y lectura de la historia.

En cuanto al término prácticas lo explicamos como actos que se ligan a representaciones que las hacen inteligibles para el sujeto que los realiza siguiendo el análisis fenomenológico de Ricoeur en su obra *El conflicto de las interpretaciones* (Ricoeur, 2006). Estos actos tienen sentido atribuido y pueden ser explicados a otros.

Por eso es que la escritura autobiográfica es una práctica que inscribe al sujeto, al tiempo que escribe sobre sí. En tanto acto, antecedido por otros que generan representaciones del mismo, es que podemos hablar de ellos. Los actos a analizar son las prácticas escriturales nuestras, las mismas versan sobre las prácticas referidas a la lectura y escritura de la historia en nuestros salones. Esto dará cuenta tanto de nuestra percepción de la lectura y escritura de la historia como de nuestras creencias acerca

de nuestro rol, de nuestra biografía personal (1). Como adelanto diremos que la escritura es una práctica que cuesta, duele. Para nosotras, escribir significa “pensar desde lo nuevo”, abrir un espacio desde lo propio, lo original. Todo esto significa autonomía, autoría. Partiendo del latín en el que pensar viene de pesar podemos entender mejor el juego de palabras formado por escribir, pensar, pesar. Así es que nuestro ser aparece resignificado por las prácticas y la escritura de las mismas.

Nuestras actividades de lectura y escritura se enmarcan en el aula. Nuestro rol está definido por la función de enseñar prácticas de escritura y lectura de la historia en la que entran afectos, creencias, conocimientos históricos y prácticos. Así asumimos proyectos de enseñanza durante los cuales nuestra personalidad y profesionalización van cambiando, los descubrimos mediante la escritura autobiográfica, es decir el acto de escribir pensando lo que soy y lo que fui, lo que deseo ser. La autoescritura sirve de espejo como un juego de varias imágenes yuxtapuestas, las de los alumnos y las propias.

Escribir sobre nuestras prácticas nos hace ver que debemos reformular y continuar pensando. Estamos refiriéndonos a los obstáculos que los textos como tales ofrecen a nuestros alumnos. Es en este punto que empezamos a desnaturalizar estos actos o prácticas. Es hora de poner las manos en la masa para acercarnos a nuestros alumnos, nos exigíamos pensar qué entendíamos por lectura y escritura de la historia. Queremos saber qué problemas concretos ofrece la Historia para ser leída y escrita. Así nuestro primer foco fue el alumno y su aprendizaje de lectura y escritura. Ese saber que en un inicio parecía natural y lineal se fue develando como problemático, complejo y sinuoso. Las preguntas que hacíamos van modelando las transformaciones sufridas por nosotras en este trayecto. Debíamos darles un lugar más amplio de participación en nuestras aulas.

Así fuimos leyendo libros de historia cultural de historiadores reconocidos como Peter Burke *Historia social del conocimiento* (Burke, 2002). El historiador historiza las prácticas de la lectura durante la Época Moderna y expresa que la lectura es una forma de hacer. La misma contiene técnicas, permite atribuir sentido al contenido, entra en relación con la subjetividad construida por el lector, cuenta con soportes. El historiador deja deslizarse cómo esta práctica se acompaña de escrituras, a veces en el mismo texto impreso. ¡Cuán reflejadas en la descripción nos sentimos! Parece que la modernidad no hubiera terminado en nosotras. Esta descripción nos dio pie para repensar y puso en claro que habíamos asumido como naturales los procesos de escritura y lectura. Entonces nuestros alumnos también debían aplicarlas homogéneamente, que las dificultades de dichos procesos podían ser salvadas por los propios estudiantes. No creíamos que los docentes tuviéramos que incidir en dichos procesos. Pero las distintas instancias con nuestros alumnos, los escritos, muchas de las palabras que nos transmitían verbalmente pero que no terminamos de registrar realmente, nos fueron dando la pauta de que debíamos dar un paso atrás. Debíamos sentir el dolor de lo que no estamos haciendo bien, debíamos repensar lo que hacíamos en clase. Debíamos escucharlos a ellos. Debíamos preguntarles por lo que no les preguntábamos: ¿qué dificultades tienen para leer solos un texto de historia?; ¿qué dificultades tienen para escribir y cómo les gustaría hacerlo realmente?; ¿qué implica dibujar, y qué relación tiene con escribir?; ¿cómo comunicarnos a distancia nuestras ideas y conceptos de historia y debatir sobre los mismos?

Mientras nos hacíamos preguntas para poder enseñar Historia, nos replanteábamos nuestro rol docente; junto al rol nos replanteábamos que estábamos mal ubicadas respecto a las prácticas de nues-

tros alumnos. Básicamente, no estábamos integrándolos de manera completa. Nuestros alumnos debían ser mejor integrados en nuestros proyectos.

Entre las modificaciones de prácticas áulicas nos exigimos que el estudiante produzca textos con contenidos históricos, es decir que el estudiante se transforme en escribiente del pasado, de la historia que entendió. Situación ésta que nos conduce a preparar estrategias para los procesos de lectura de textos y de escritura de los mismos. El camino que cada una de nosotras tomó para la incorporación de la enseñanza de la lectura y escritura de la historia fue particularmente interesante. Una de nosotras hizo desde la escritura a la lectura de los textos de historia, la otra priorizando la lectura y luego, la escritura, otras actuaron por doble vía. Lo cierto fue que el encuentro de nuestras propuestas y estrategias significó para nosotras un abrazo cargado de conocimientos prácticos y de historia. Lleno de afectos de tranquilidad porque descubrimos que no estábamos solas tratando el mismo problema, que teníamos las mismas dudas en común lo que nos fortalecía.

El comunicarnos estas ideas implica un crecimiento que se va potenciando en la medida que se enriquece con las distintas perspectivas, y con la difusión de los mismos. El trabajo también se llena de nuevas representaciones, la historia como disciplina se amplía, nuestros alumnos van cargando sus mochilas simbólicas, de nuevas posibilidades estratégicas, al tiempo que tendrán un lugar para sí mismos al incorporar de manera consciente sus prácticas de lectura y escritura de la historia. Más adelante se observará en los distintos ejemplos que transcribimos que son los propios alumnos quienes dan cuenta expresa de lo que significa leer y escribir historia. Desde la singularidad de nuestros alumnos se van potenciando los conceptos, simbolizaciones, y análisis de la historia.

Si tuviéramos que plantear de una manera sintética y clara nuestra transformación como docentes diríamos que tuvimos que volver a leer y escribir Historia. Pero ahora con otros ojos, hemos tenido que leer también con los ojos de nuestros alumnos y con sus cabezas. Indudablemente, nuestros ojos y cabezas no dejaron de estar presentes pero transformados por nuestro deseo de incluir las particularidades y subjetividades de nuestros alumnos.

Nuestra transformación significa que los textos también ocupan un nuevo lugar en la escena de clase. Este texto ha debido resignificarse a partir de las dificultades que los alumnos veían en ellos. Los aprendizajes, deben dimensionarse en relación a las dificultades que les representan a los alumnos. Cada vez que leíamos a un historiador y escribíamos acerca de él mirábamos qué obstáculos les podía ofrecer a nuestros estudiantes. Para ello tuvimos que escuchar lo que ellos nos fueron sugiriendo acerca de los textos y su producción. Estos aspectos del oficio de ser historiador se constituyen en los problemas para el estudiante. En general los estudiantes creen que lo relatado e investigado coincide con lo sucedido. Por eso es que no aceptan que haya que explicar largamente cada concepto y cada categoría del historiador.

Los textos de historia se vinculan a un conocimiento con un objeto propio y específico a ser analizado por los historiador (1). En este caso, podemos decir de una manera sintética que el pasado social, es el objeto de estudio. Este pasado, este mundo de muertos que el historiador revive a través de sus operaciones, está mirado desde otro tiempo que es el del historiador. El oficio le permitirá reconstruirlo, redimensionarlo y resignificarlo para sí. Tampoco es todo el pasado el que se trae al presente.

El historiador gustoso de mirar el pasado se pregunta sobre él, se responde de manera hipotética y se posiciona críticamente en medio de fuentes que selecciona él mismo. Cada una de estas fuentes debe ser estudiada, indagada. El historiador le atribuye un valor particular a las fuentes y a su contenido a partir de las técnicas empleadas para su análisis y de las preguntas que le formula a la fuente. Nada de esto se encuentra en el vacío del conocimiento; por el contrario, este conocimiento está en relación a los de otros historiadores. De manera que, siguiendo a Michel de Certeau en su obra *La Escritura de la Historia* (de Certeau, 2000), la historia atraviesa por tres momentos o “lugares” que son: el cuerpo de historiadores con sus técnicas, el de la interpretación del pasado, la escritura que, en sí misma tiene o aporta ciertas características particulares al conocimiento disciplinar.

Surge una representación del pasado a lo largo de esta investigación. En general, la bibliografía refiere a la reconstrucción del pasado. Pero, como la tarea se *aggiorna* con el adjetivo científico, o disciplinar, entonces, la búsqueda se relaciona con lo verdadero, el pasado ocurrió así. A tal punto que los historiadores hacen, inmediatamente, notas aclaratorias acerca de ese pasado, como relativo, la representación es una aproximación a la realidad. El trabajo final, se suele mencionar, es parcial, ya que apunta a un corte arbitrario que ha dejado fuera fuentes, preguntas y temas. Relacionado a lo anterior el historiador plantea que el pasado ha sido posible o probable. Aquí entra en juego un campo de naturaleza filosófica que busca distinguir entre hecho material (ocurrido) y hecho representado. Ambos tienen relación entre sí pero no tienen una correspondencia axial.

La interpretación histórica es un problema epistémico, supone a nuestro entender un efecto trasferencial, en que se deposita-transfiere en el “afuera”, en “el otro”, en el “objeto” lo “deseado”, “lo pulsional”, “lo que falta”, “lo que sobra” lo que no se reconoce en el “adentro”. En los recuerdos hallados se necesita empatía histórica para rehacer a partir del documento. Los interrogantes que el historiador establece no son inocentes, ni despojados de su propia historia. Toda pregunta al documento hallado expone la esencia del historiador, lo desnuda en la intimidad de su curiosa búsqueda hacia el descubrimiento del saber histórico que lo identificará. El discurso del historiador se carga de simbolismo, en el pasado el historiador encuentra las raíces de su propia historia, ¿o acaso José Pedro Barrán no hizo la historia de la medicalización en el Uruguay, en el momento que hubo un “clic” en su historia personal? Leamos *Historia del siglo XX* en que Eric Hobsbawm (1995) invita a todo amante de la historia a revivir ambas guerras mundiales, la entre guerra, más el período de guerra fría desde su propia vida.

Recordar el pasado es necesario para interpretar historia y para despertar en nosotros el sentimiento de identidad. Memoria, pasado e identidad son aliados. Para el historiador los recuerdos del ayer no mueren, permanecen siempre en alguna parte de su mente; traerlos a la memoria es zambullirse en el tiempo, es conectarse a lo que fuimos para entonces: ser. Será por ello que volvimos a elegir a Hobsbawm (1995) (2): “Para cualquier persona de mi edad que ha vivido durante todo o la mayor parte del siglo XX”. Esta tarea tiene también, inevitablemente, una dimensión autobiográfica, ya que hablamos y nos explayamos sobre nuestros recuerdos (y también los corregimos).

El historiador quizás al igual que el psicoanalista no puede separarse de su conocimiento hallado, porque este mismo brotará insistentemente para ser conectado en una intensa red de vinculaciones, actos, intenciones, deseos, miedos que dan forma al naciente pasado; porque estamos de acuerdo en

que ese pasado siempre es subjetivo, propio y por tanto ajeno a la mirada del otro. En estos casos la resignificación está simbolizada a partir del diván del psicoanalista, del escritorio del historiador, del salón de clase que es nuestro ámbito y la hoja del alumno lector. En este último espacio, es que el pasado se integra a través de la lucha interna que el alumno plantea con la operación histórica, que es metódica, problemática y no natural. No se puede comprender fácilmente si el educador no lo aproxima con dulzura y se “agacha” para explicar.

Acerca de leer y escribir Historia en clase:

El texto Historiográfico emerge producto del contacto con los saberes disciplinares, por lo que contiene múltiples dificultades. El texto tiene una topología o relieve que es lo que crea dificultades al lector, de aquí que enseñar a leer y escribir historia no sea una tarea superflua o banal. Enseñar significa ayudar al estudiante a ponerse en contacto con fuentes, posiciones historiográficas, relatos, hechos pasados mirados con estos lentes. El docente tiene un rol importante en la enseñanza del pasado. Su propia elección hace muestras de su historia personal. Esa historia personal no es neutra. Toda ella está investida con los mitos que se han popularizado acerca de los temas presentados en el aula. ¿Cuán consciente somos y cómo relativizamos y purgamos los mitos personales acerca de la Historia? El docente selecciona los temas de interés dentro del programa, para sus estudiantes, y piensa cómo los va a llevar adelante. En nuestro caso, el relato histórico, a través de lo historiográfico, es lo que hacemos predominar. Desde la mirada autobiográfica, y posiblemente también desde su valor estético, es el relato narrativo en un inicio el que nos interesa para luego poner foco en la explicación e interpretación de aquel primer relato ahora transformado, desde el rol de docentes de Historia como mediadores entre el ayer y el hoy, entre las generaciones pasadas y las actuales, como medio de comunicación. El papel impreso es un material importante para construir nuestras clases, nos referimos al papel-cuerpo lleno de volumen imperceptible que encierra el maravilloso relieve ondulado del pasado. Este pasado que ha sido escrito y que deberá ser leído. Con estas precauciones, nos estamos preparando para la clase que vamos a escenificar mostrando todas las complejidades propias de un texto de historia. Nosotras figuramos como las mediadoras entre el texto y nuestros lectores de aula.

Focalizamos el cruce de nuestros alumnos lectores y escritores como sujetos que construyen su propio conocimiento histórico con nuestras estrategias enseñantes. Ellos son, también, nuestros lectores de historiadores, ¿pero qué lectores?; también son autores, a través de la escritura, ¿pero qué autores? Finalmente ¿qué marcas nos dejan ellos, que podamos traducir en estas jornadas?

Algunos de los ejemplos que ofreceremos son algunas señales o indicios de estos alumnos que tenemos en clase, y de los docentes que somos. Nuestras explicaciones se establecen a partir no sólo del texto que presentamos sino, también, a partir de las dudas y preguntas que formulan los alumnos. El material que les ofrecemos a nuestros estudiantes, los diversos relatos, es de público reconocimiento por las autoridades de educación. Apuntamos a que pongan su subjetividad en estas prácticas. En algunos casos preguntamos si les ha gustado el relato del historiador trabajado en clase; interrogamos

qué conclusiones establecen ellos del pasado relatado y reconstruido. Además preguntamos acerca del conocimiento histórico y el problema de la verdad-veracidad que encierra dicho conocimiento. Es decir, ¿podemos decir que el conocimiento histórico, los hechos sociales de los cuales se habla, son verdaderos? ¿Qué distancia encuentran entre el hecho analizado y la realidad transcurrida en el pasado?

Los alumnos han expresado su sensibilidad con comentarios de muy diversa naturaleza: qué ordenado y entendible es el texto de Sunkel (Andrea 6º de Derecho), qué quiso decir el autor con esto (Diego 1º año de liceo), o la risa que causa la lectura de una fuente primaria cuando entienden la alimentación escasa del habitante de la polis homérica. Por otro lado, nos han mostrado de manera contundente lo que les gusta o no, e incluso lo que les gusta acerca de las formas que han adoptado las lecturas y las escrituras en clase. También nos han manifestado su idea de pasado y cómo les facilita o no, les gusta o no trabajar en clase de historia. Reconocen que el pasado estudiado nada tiene que ver con ellos y lo acompañan de gestos que refieren a la distancia psicológica que media entre el pasado y ellos, lo que lo convierte en más que un extraño, no deseable a veces. En otras ocasiones, los alumnos protestan ante los mitos que se van derrumbando ante sus ojos con las miradas historiográficas. Es el caso del enojo que tuvo en 6º año de Derecho Cristian, cuando estaba leyendo Hobsbawm en contraposición a los positivistas dijo: ¿cómo puede ser que el tiempo no sea lineal? No quieren aceptar que el tiempo lineal es construcción social y que no es la única temporalidad histórica.

Pero estas reflexiones y cuestionamientos no nacen de manera sencilla. Muchos alumnos hacen un esfuerzo importante. El relieve ondulado que describíamos antes son travesías de verdaderos montañistas, que tienen un triple desafío: entender el pasado, representarlo y escribirlo. El conocimiento histórico no es natural al sujeto, sino que debe construirlo a través de las fuentes, el ejercicio de escribir historia expone al sujeto ante su forma de escritura, podemos decir que existen diversas formas textuales, tantas como sujetos escribientes existan. Porque en esta brecha de escribir lo que entendí se perciben formas personales de escritura. A tal punto que como profesoras podemos descubrir qué es lo propio y qué es lo ajeno, podemos encontrar en el papel la huella de la escritura que nació de sí y aquella propia del copista.

En busca de las escrituras autobiográficas:

En nuestras autobiografías acerca de cómo hemos escrito, se inscriben nuestros alumnos desde sus subjetividades; hallar la marca de sus historias ha sido otro desafío, el mirar más allá de lo que está escrito. Este mirar nos pone de frente a nuestra subjetividad, la que se construye en relación con nuestros alumnos. En palabras del filósofo Gadamer (2007), en su obra *El giro hermenéutico*, “Los textos son conversaciones”. El filósofo es quien adopta esta caracterización. A partir de estas ideas nos preguntamos: ¿qué transformaciones ejercen en nosotras estas prácticas que llevamos adelante en clase? Primeramente, nos habilitan a conocer más a nuestros estudiantes. Nos permiten recabar información para ver cómo transformamos el aula y las prácticas de escritura y lectura de la historia. Nuestro rol se ve desestabilizado en un sentido positivo, no podemos partir de certezas sino de las aproximaciones

que los propios estudiantes nos ofrecen. El impacto de las evidencias recogidas ha sido suficientemente importante como para que la voz de los estudiantes se haga presente con un carácter transformador.

Para el caso de Elisa, ella lleva una libreta de registros textuales, Alma usa como fuente las bitácoras de sus alumnos, las otras compañeras que nos siguen en esta aventura tienen sus propios recursos, caso la escritura a través de mándalas y el uso de los blogs. De esta manera el rol docente se va tornando más centrado en los relatos, con mayor integración de los alumnos en la construcción, en la elección de textos, pero también a la hora de opinar sobre ellos.

Buscamos la manera de facilitar, pero no evitar estas prácticas y estamos en el camino de volverlas, cada vez, más personalizadas. Toda esta tarea nos volvió más inquisitivas, también nos mostró la distancia que tiene el pasado para ellos. Este estudio de los relatos de aula que hemos realizado implica una vuelta hacia nosotras mismas. Necesariamente transforma nuestra subjetividad. La transformación se refleja en las nuevas preguntas que nos hacemos. ¿Cómo reconstruyó el pasado histórico? ¿Qué lo ayudó a reconstruirlo? ¿Qué marcas personales presenta su producción escrita? ¿Qué dice lo hallado acerca de sí mismo? Algunas de esas nuevas preguntas hurgan en la identidad y nos hacen volver la mirada hacia nuestra biografía. Intentamos encontrar en nuestras raíces lo que permite explicar lo que hacemos en clase, las dudas que se generan, el trayecto que recorremos con nuestros alumnos a partir de las experiencias de vida.

Entonces al mirarnos introspectivamente encontramos los docentes que marcaron nuestra carrera, (a favor y en contra), encontramos elementos inconscientes que se filtran, actos fallidos, frustraciones, enojos, amores, y pasiones, recuerdos de un modo de concebir la educación y la enseñanza de la Historia. Todos estos sentimientos y recuerdos se viven en espejo con los alumnos, son ellos los que disparan nuestro sentir, y nos hace pensar.

Nos desafiamos a leer a nuestros alumnos a través de sus relatos, ya sean orales o escritos, especialmente en sus edades claves de identificación familiar como son los 15 y los 17 años, donde al relato histórico lo confrontan con sus relatos familiares, en que guiados por el contenido histórico buscan identificar qué pasado es ese que quieren conocer, que es el mismo, que se les dificulta para atraparlo. En sus voces: la nona vino de Italia y conoció al nono en el barco, mi abuelo era picapedrero y vino de Italia, fue quien trabajó en las canteras de La Paz.

Buscamos hacer biografía de la auto historia profesional; las cuatro tenemos en común que desde siempre nos interesó estudiar historia, que nos apasionó después enseñar Historia y en estos últimos tramos de vida profesional incursionamos en el desarrollo de las habilidades de la lecto -escritura como vía para acceder al conocimiento y representación del pasado. Finalmente, en el último tramo de nuestra historia, nos desafiamos a encontrar las orillas de ese espacio entre historia personal y la Historia. En ese “entre” nace el texto como cuerpo autobiográfico, producto del relato histórico personal de nuestro proceso de escritura.

En nuestras biografías podemos identificar un período de “escolarización reproductivista” cuando aprendimos a escribir desde una práctica institucionalizada, evaluada desde el conocimiento acabado. Tuvimos una etapa de “escritura pensada – elaborada”, basada en la interrogación en una síntesis dialéctica, producto del conocimiento aprehendido, lleno de interrogantes. Por último esta “nueva etapa”

que nace de la maduración personal, gestada desde el período anterior donde aprendimos a poner foco en la primera persona del singular, desafiándonos a escribir desde el quién soy, lo que busco y deseo como profesional de la educación, una escritura que emerge desde el autoanálisis. Este nuevo ser fue posible a través de nuestros alumnos y sus intervenciones.

Para abrir la trama del sujeto – escritor nos preguntamos: ¿Qué puedo escribir acerca de mi relación con la lectura, de mi momento de lectura, de mi yo lector? Estas preguntas conducen a los primeros vínculos con la lectura, a los vínculos primarios, familiares a las primeras reminiscencias lectoras de cuentos, relatos, fantasías que se cargan de lo emocional- afectivo o puede vincular a las ausencias que el acto evoca.

Un nuevo lienzo puede ser: ¿Qué puedo escribir acerca de mi relación con la escritura, de mi momento de escritura, de mi yo escribiente? El desafío es escribir acerca de uno mismo, de la clase de ayer, de lo que sentí mientras daba clase, es el espacio rico en aprendizajes de sí y para sí. Es un texto nuevo, y quizás para algunos doloroso, es escribir sobre lo que nunca antes había escrito, o no pude poner en palabras.

Esta escritura sobre las propias prácticas de aprendizaje tamizadas por las lecturas teóricas permite describir nuestras experiencias. En ellas aparecen la vida y su transcurrir; la verbalización permite ver las personalidades de cada uno de manera que no lo hace una escritura tradicional. Escribir, historizarse, es guiarse hacia la auto - observación, el autoanálisis, conduce a un mirar basado en la tolerancia humana, en la paciencia del investigador que se descubre como ser incompleto, que se construye con los otros, sabiendo que esta nueva lectura de sí mismo le permite un cuerpo–profesor más humano, más entendible al otro.

Pues, ¿qué historia enseño? Enseño la historia que nace desde mi propio yo, la que concibo por mi forma de ser, completa de subjetividades. Este poner en palabras me posiciona frente a los alumnos, en un reto enigmático, que no significa un obstáculo para la transferencia del saber histórico, ya que al hacerse consciente hoy a través de la palabra se explicita y libera la “cura” “epistémica”, proveedora de pensamiento y acciones en el aula.”

Transversalmente a estas ideas se cruza la memoria: Alma en su biografía profesional como sujeto – autor escribe: “Para historizarme como Profesora de Historia recurro a la memoria para relatarme casi como un discurso clínico psicoanalítico de mi misma, de mi pasado, del ayer. Se recurre a la memoria, al olvido y a la experiencia de lo vivido”.

Todo esto se hizo visible a partir de los nuevos registros, de diversa naturaleza, que fuimos escribiendo. A esto le llamamos nuestras evidencias acerca de los procesos de la lectura y la escritura pero también de nosotras mismas. Es decir, somos esas docentes moldeadas por sus propios procesos de escritura y lectura, y que se vuelven a inscribir en los nuevos registros.

Acerca de la lectura y escritura para los estudiantes del profesorado:

A nivel terciario, estamos incursionando en la tarea de escribir las prácticas. Hubo que explicar muchas veces la tarea de escribir su historia biográfica, de relatar las historias vinculadas a sus aprendizajes institucionales. No por ser estudiantes de este nivel, ni por estar cursando profesorado de historia, es fácil; por el contrario, la tendencia fue la omisión. La extrañeza de la tarea resulta total porque convoca la subjetividad, vinculada a la construcción identitaria, y exige conocerse a sí mismo. Aún así van haciendo su camino, y en esas escrituras, van apareciendo los distintos aspectos de los sujetos. Esta escritura sobre las propias prácticas de aprendizaje tamizadas por las lecturas teóricas permite describir nuestras experiencias. En ellas aparecen la vida y su transcurrir, la verbalización permite ver las personalidades de cada uno de manera que no lo hace una escritura tradicional. Entendemos que los profesores de historia elaboramos un discurso cargado de representaciones, porque albergamos un universo lleno de pasado que cobra sentido desde la mirada del presente. El pasado se transforma para el profesor de historia en un cuerpo de conocimiento necesario para su supervivencia y para la realización de su clase. La historia representa el lenguaje que le permite entender y entenderse en el juego aleatorio entre: los gestos, lo dicho -la palabra y el silencio- lo no dicho (el curriculum oculto).

Algunas palabras finales:

En estos procesos se produce el fenómeno de descubrir la singularidad de cada uno, donde ningún proceso es igual a otro y donde cada escritura es una historia de vida. Por ejemplo, en lo que se refiere a la historia personal de las docentes se percibe esa singularidad. Nuestras historias personales vistas desde el análisis de nuestras prácticas de enseñanza nos permiten visualizar nuestras representaciones. Los relatos que construimos tienen múltiples contactos con nuestra historia. Es decir, el cómo explicamos en clase, los gestos que empleamos, las modalidades asumidas por las actividades no están desenganchadas de nuestros juegos infantiles ni de las modalidades de enseñanza que recibimos en nuestros hogares. Si consideramos los relatos la forma que asumen, en cuanto a lo detallado de sus protagonistas y acciones, en cuanto a la problematización de los acontecimientos o situaciones estructurales planteadas, el planteamiento de la incógnita para establecer una trama dramática que permita generar suspenso. ¡Cuánto de esto existía en los relatos que nos planteaban en nuestra infancia! Tal vez, estén presentes las situaciones metodológicas de la historia porque eran las formas en que nos enseñaban. Si estas acciones y relatos se cargaron de sentido en el transcurso de nuestra historia personal entonces, no se expulsan de nuestras personas sino que quedan reabsorbidas en los relatos que hacemos en clase.

Lo interesante es ver cómo se potencian esos sentidos tal como lo expresa el psicoanálisis. Las viejas experiencias en contacto con las nuevas realidades encuentran un nuevo valor o la resignificación

del mismo en caso de ser positiva la práctica desempeñada.

La visibilidad de ese pasado personal en el transcurso de las prácticas de enseñanza es posible cuando reflexionamos sobre él y lo transformamos. El problema está cuando la experiencia del pasado personal creado a través de creencias y experiencias consideradas positivas no pueden confirmarse.

Como se dijo anteriormente, el placer de la lectura, el posicionamiento frente al texto por parte de los lectores, a partir de las interpretaciones generadas por cada lector de acuerdo a su formación, no se confirmaban de manera automática. La repetición de este hecho lo transformó en fenómeno. Para nosotras era imprescindible reconstruirlo y para eso, debimos reconstruir las representaciones de dicho fenómeno. Es decir tuvimos que modificar las representaciones que se vinculaban a nuestras prácticas de lectura y escritura. Asumimos que nuestros procesos no eran los de ellos, que sus procesos no estaban develados. Por lo tanto debimos hacer un quiebre entre nuestras historias personales y las de ellos. En el lapso de tiempo que nos llevó hacer dicha separación tuvimos que estudiar la lectura y la escritura de nuestros estudiantes en el proceso que ellos realizaban. Estos también incluían analizar los contextos culturales que los rodea. En el caso de nuestros practicantes de nivel terciario que realizan la práctica deben volverse asiduos lectores y escritores de sus experiencias de aula. Sin embargo, sus prácticas se presentan en forma de escrituras pequeñas. No es posible que las describan y les faltan muchos elementos de análisis. En sus representaciones el acto de enseñar, lo que piensan de él, las explicaciones de cómo lo llevan adelante son elementos que no pueden deslindar en sus comienzos. Esto hace que muchas situaciones de clase que suceden mientras están dando clase no surjan en sus relatos orales ni escritos. Todo se reduce a unas pocas líneas. Lo maravilloso es cuando van ampliando el campo de lo que explican y lo redimensionan relacionándolo directamente con su experiencia de vida y con lo que están haciendo en el salón.

Por eso, nuestra relación con nuestros alumnos se fue transformando, cada vez más nuestro rol se fue convirtiendo en acompañantes socráticos, cada vez que nuestros alumnos realizan sus procesos de escritura y lectura nosotras les preguntamos ¿Por qué los hacen de la manera que nos explican? ¿Cómo describen los procesos que llevan adelante? Esperamos respuestas propias que nos permitan entenderlos en sus procesos, al mismo tiempo los desafiamos a que problematicen las situaciones.

Pero esas mismas respuestas buscan cumplir una función terapéutica, vista desde una metodología clínica. Es decir que a través de la palabra, puedan describir lo que hacen, cómo lo hacen y por qué al tiempo que alivia las ansiedades y frustraciones. Si saben cómo son sus procesos, si pueden reinterpretar sus problemas hay una vuelta hacia sí que permite la transformación. Sin embargo, la transformación nunca desconoce la historia personal del sujeto que es el reservorio de estrategias para aplicar.

Barbier plantea que estas operaciones descritas conforman acciones y representaciones acompañadas de afectos. Es posible encontrar en los procesos y en las expresiones aquello que se refiere a sus afectos. Una expresión como: “Ahora estoy tranquilo ya que puedo entender lo que leo”, estaría reflejando las palabras de Barbier. De esta manera se refleja la mayor aproximación de todos nosotros al saber histórico. Los alumnos y nosotras incorporamos, pero de manera consciente, el pasado y las diversas categorías de la historia.

La historia como disciplina se ve y se hace presente en estos procesos de escritura y lectura. Parti-

mos de textos que refieren a una Historia problema. Las hipótesis acerca del pasado, los marcos teóricos utilizados para el análisis del pasado se hacen presentes en los autores que analizamos en clase. Veamos algunos ejemplos: Cuando traemos a clase Historia Nacional reciente, una historia cargada de problemas interpretativos que van desde, cómo se entiende el subdesarrollo, pasando por los obstáculos al crecimiento económico y los cambios de sectores que participan en el PBI, siguiendo por las conmociones sociales a los que se suman las interpretaciones de esos fenómenos unidos a los mitos y representaciones de ciertas épocas recientes, entonces notamos los procesos de lectura y escritura. Cuando ya han desarrollado una práctica que se constituye en un conjunto de tareas sistemáticas, tareas que obligan a detenerse y marcar pausas de trabajo, surge el placer. En la medida que pueden decir: esto ya lo vimos; esta palabra la conocemos porque la aprendimos con tal autor.

Tal vez el momento culminante de los procesos de ellos es cuando empiezan a expresar juicios o pueden hacer escrituras autónomas. A modo de ejemplo, hace poco, en una clase de 6º año de Derecho, varios alumnos “tomaron la clase para sí”, esto significa que hicieron varios comentarios valorativos y también preguntas. Por ejemplo, sin que hubiera mediación alguna, plantearon que el texto presentado de distinguidos historiadores uruguayos acerca de historia reciente, fue concebido como un texto fácil porque el propio autor explica el lenguaje técnico.

Sin embargo, estos saberes están resignificados, cuando todos nos vamos del salón nuestras historias no son las mismas. Eso se refleja en las distintas preguntas que nos hacemos como por ejemplo ¿cómo vamos a reencontrarnos en nuestras próximas clases? ¿Qué ocurre con estos procesos que están anunciados a través de las explicaciones más complejas?

Notas

(1) “Una hipótesis acude entonces a la mente: el historiador, en tanto que hace historia, ¿no imitaría de manera creadora, al llevar la historia al nivel del discurso erudito, el gesto interpretativo por el que los y las que hacen historia intentan comprenderse a sí mismos y a su mundo?” (Ricoeur, 2004)

(2) “Mi vida coincide con la mayor parte de la época que se estudia en este libro el presente, he tenido conciencia de los asuntos públicos, es decir, he acumulado puntos de vista y prejuicios en mi condición de contemporáneo más que de estudioso.” (Hobsbawm, 1995)

Referencias Bibliográficas

Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento*. (1ª ed en español). Barcelona: Paidós Ibérica.

Cassany D. (2004). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Chartier, R. (1995). El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación. (2ª ed). Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2000). El juego de las reglas: lecturas. Bs. As: Fondo de cultura.

Chartier, R. (2005). El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII. (3ª ed.). Barcelona: Gedisa.

De Certeau, M. (2000). La escritura de la historia (1ª ed traducción al español). México: Iberoamericana.

Gadamer, H. (2007) El giro hermenéutico (3ª ed.). Madrid: Cátedra.

Hobsbawm, E. (1995) Historia del siglo XX (Reimpresión en castellano). Barcelona: Crítica.

Lowenthal, D. (1993). El pasado es un país extraño. Madrid: Akal.

Ricoeur, P. (2008). El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica (2ª reimpresión.). Bs.As: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P (2004). La Memoria, la Historia, el Olvido (1ª ed en español.). Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

La lectura y escritura académica como objeto de enseñanza en la Universidad. Una propuesta de capacitación para docentes universitarios

Viviana Estienne, Marta Marucco y Alicia Zamudio

Universidad Nacional de Lanús

La Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) desarrolla desde 2008 el Programa de Capacitación Docente Continua (*PROCADO*), con el fin de aportar a sus docentes conocimientos y herramientas que favorezcan el mejoramiento de sus prácticas, atendiendo al contexto específico de su desarrollo. La capacitación es considerada espacio de estudio y reflexión sobre la propia práctica que promueve el ejercicio de un análisis crítico y brinda aportes teóricos, atendiendo al carácter situado de toda práctica educativa.

El PROCADO adopta la modalidad de educación a distancia para el desarrollo de sus propuestas, favoreciendo de este modo la participación de los docentes y estimulando el trabajo colaborativo en virtud de las posibilidades que ofrece el uso de un entorno virtual de aprendizaje. Las reflexiones individuales se ven enriquecidas y fortalecidas a través del intercambio entre colegas. Si tenemos en cuenta que una de las dificultades del trabajo en el nivel superior, y en particular en la universidad, consiste en el aislamiento en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza, en las escasas oportunidades para el trabajo compartido entre docentes o equipos de cátedra pertenecientes a diferentes asignaturas o áreas del conocimiento, esta modalidad de trabajo adquiere un valor particular. La experiencia del PROCADO permite afirmar que los docentes valoran y capitalizan para su trabajo cotidiano estos intercambios que resultan un aporte significativo para pensar sus prácticas a través de un proceso colaborativo y de reflexión compartida entre pares.

Los contenidos abordados en los diferentes módulos del programa incorporan temáticas transversales y atienden a las preocupaciones de los docentes respecto de su quehacer cotidiano. En este sentido, el principal propósito es impactar en las prácticas, capitalizando la experiencia de los docentes en sus áreas específicas de formación y trabajo y aportando preguntas, conceptos y perspectivas que puedan promover la reflexión compartida y el mejoramiento de la enseñanza.

La construcción de espacios para el desarrollo profesional docente en la universidad requiere

reflexionar acerca de quiénes son docentes en la universidad hoy y se inscribe en un movimiento de creciente preocupación por cuestiones de orden pedagógico didáctico tradicionalmente poco consideradas para el ejercicio de la docencia en el ámbito universitario.

La enseñanza en la universidad ha descansado tradicionalmente en el supuesto según el cual el dominio del conocimiento sobre un campo de saber específico resulta su condición necesaria y suficiente. Al respecto señalan Feldman y Palamidessi (2001):

La enseñanza universitaria es una actividad que ha recurrido poco al conocimiento pedagógico. Su cercanía con los campos de producción de conocimiento y el desarrollo cognitivo de sus estudiantes no parecieron exigir especiales dispositivos para la transmisión de conocimientos. También la fuerte impronta de las profesiones (incluyendo las científicas e investigativas) ocupó el lugar de los instrumentos técnicos apropiados para la definición de propósitos, perfiles y estrategias de formación.

Si bien estas variables mantienen su vigencia, según los citados autores es posible aseverar que la propia idea de universidad se ha ido transformando en virtud de factores tales como:

- el aumento incesante del conocimiento que crea problemas tanto de selección, organización y secuencia, como de definición acerca de lo básico y sus sucesivos niveles

- la creciente especialización y diversificación de la oferta universitaria con la consiguiente ruptura de los requerimientos de patrones tradicionales de la profesión

- la masificación de la enseñanza universitaria que interpela los modos tradicionales de hacer docencia a partir de la incorporación de nuevos perfiles de estudiantes

- la diversificación de las instituciones universitarias en distintos centros de formación caracterizados por diferentes maneras de ser universidad

Las universidades del conurbano bonaerense, en función de sus rasgos fundacionales, han asumido nuevos modos de ser universidad atendiendo poblaciones históricamente ausentes de este nivel educativo (gran parte de sus estudiantes son primera generación de estudiantes universitarios en sus familias). Este rasgo requiere el desarrollo de estrategias tendientes a favorecer los procesos de inclusión de estas poblaciones en la comunidad académica. Asimismo, la particularidad de la oferta académica que incorpora al ámbito universitario nuevas profesiones y campos o bien resignifica los perfiles tradicionales de algunas carreras y profesiones, interpela las prácticas tradicionales, las relaciones con el mundo del trabajo y con la comunidad, y los modos de ser docente.

La docencia universitaria se ha caracterizado por su pertenencia a una comunidad profesional o académica, por una rica y diversa trayectoria en ese campo, atendiendo a los rasgos de las diferentes comunidades de pertenencia. A diferencia de los docentes del resto del sistema educativo por lo general no han participado de una formación pedagógica sistemática, y sus saberes en torno a la enseñanza surgen de las propias prácticas. Su fortaleza reside en la relación con el conocimiento que transmiten, ya sea por la experiencia en el ejercicio profesional como por su trabajo como investigadores y productores de conocimiento. En este sentido cabe destacar el peso que adquieren en esa configuración las propias trayectorias formativas, las propias biografías de formación, los modelos de docencia vividos. Numerosos estudios han dado cuenta del valor y la importancia del pensamiento docente, sus juicios y representaciones como factores que configuran su actuación profesional, al tiempo que se ha espe-

cificado el lugar que en esa configuración adquieren los modelos de docencia desde los que han sido formados.

Estos rasgos particulares nos conducen a reflexionar acerca de sus fortalezas y debilidades, así como a ahondar en las preocupaciones que los propios docentes ponen de manifiesto al reflexionar sobre su práctica docente. Es en esa práctica que construyen su propia formación en la docencia, por ello resulta de fundamental interés generar espacios que promuevan la reflexión y el análisis de las mismas.

Especificando algunos rasgos de los docentes, en particular de nuestras universidades del conurbano bonaerense, las experiencias laborales y profesionales son diversas y también los ámbitos institucionales de formación. Otra cuestión interesante para pensar esta diversidad de experiencias y trayectorias, es que muchos profesionales se incorporan a hacer docencia en nuevos campos profesionales de modo que las prácticas de formación que ellos están desarrollando tienen un papel fundamental en la configuración académica de esos nuevos campos profesionales.

En este mapa complejo se configuran prácticas de enseñanza que dan vida a los proyectos formativos de las diferentes carreras. El desafío y las responsabilidades de la docencia universitaria exigen el compromiso de las instituciones para acompañar y fortalecer sus prácticas. De este modo adquieren especial interés las instancias de trabajo colectivo que incorporan aspectos pedagógico didácticos no contemplados entre los requisitos de formación de quienes asumen el trabajo en las aulas, así como la posibilidad de compartir entre colegas las mejores experiencias que encuentran su expresión en las clases universitarias y sus múltiples problemas e interrogantes.(1)

En este marco, una de las preocupaciones frecuentemente compartida entre docentes de distintas carreras y asignaturas se vincula con las dificultades que presentan los estudiantes para comprender y producir los tipos de textos característicos de la enseñanza en el nivel superior. Pero al tiempo que se expresa la preocupación, se advierte la dificultad de dar respuesta a esta cuestión desde las prácticas de enseñanza en la universidad. En muchos casos se apunta a soluciones remediales que parten del supuesto de que la dificultad responde a un déficit de los alumnos relativo a falencias propias de los niveles educativos anteriores, pero no se asume como un tema propio de la enseñanza en la educación superior.

Atendiendo a esta problemática, la UNLA desarrolla diferentes acciones desde las cuales se asume institucionalmente que la atención de los procesos de lectura y escritura académicas constituye uno de los pilares para favorecer los procesos de inclusión de los estudiantes en la Universidad y por lo tanto, supone la responsabilidad institucional de su abordaje como objeto de enseñanza. La presencia de la asignatura *Métodos y técnicas de estudio en la Universidad* en el curso de ingreso, la oferta de tutorías y talleres de escritura académica, el trabajo en cátedras compartidas constituyen ejemplos de ello. Pero las acciones no serían completas si no se considerara que los procesos de lectura y escritura académica deben ser abordados desde estrategias didácticas específicas, en el marco de las propuestas de enseñanza que construyen los docentes en el ámbito de sus propias áreas y asignaturas. Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de la lectura y la escritura en la universidad como objetos de enseñanza en el marco de cada asignatura?

En la concepción dominante en el nivel superior, y en el pensamiento de los docentes, la lectura

y la escritura se conciben a la manera de habilidades básicas que se aprenden de una vez y para siempre con independencia del contexto de lectura y de las características particulares del contenido. Esta perspectiva del problema resulta de importancia crucial si tenemos en cuenta el valor que adquieren las representaciones de los docentes en la construcción de sus propuestas de enseñanza.

Es por ello que uno de los módulos del programa de capacitación ha sido dedicado a trabajar sobre este particular problema que atraviesa las prácticas cotidianas de los docentes.

La propuesta del módulo parte en su presentación y primera unidad de considerar que las limitaciones de los estudiantes para leer “comprendiendo” y para escribir “comunicando” derivan de un desconocimiento inicial acerca de las prácticas que son propias de esa comunidad universitaria y que, de acuerdo con Olson (1998), podemos denominar comunidad textual. Alfabetización académica y comunidad textual serán las nociones estructurantes de la primera unidad apelando a que los docentes pongan en juego sus propias concepciones en torno de los problemas de escritura y lectura que observan en sus estudiantes. Los docentes suelen considerar que las dificultades de los estudiantes para leer o escribir en la universidad provienen de su débil formación en los niveles educativos previos como si se tratara de una cuestión independiente respecto de las dificultades referidas a la comprensión de los contenidos de las asignaturas que resultan novedosas para los estudiantes. En esta perspectiva qué se lee o escribe, para quién, para qué, en qué contexto, no aparecen como cuestiones relevantes y por tanto se omiten como objeto de enseñanza. Subyace a esta diagnóstico además una supuesta escisión entre lectura y escritura y comprensión. (2)

Es por ello que este punto de partida resulta fundamental en tanto interpela las representaciones más frecuentes y promueve una redefinición del problema sin la cual no hay posibilidades de que el resto del contenido del módulo adquiera sentido. Cuando el docente se plantea pero ¿cómo enseño a leer y escribir en mi asignatura? En este interrogante se siente implicado y la formulación de esta pregunta ya marca un cambio de representación en el abordaje del problema.

Desde este punto de partida, el módulo propone la siguiente secuencia de unidades:

Lectura y procesos cognitivos: se analizan los aspectos cognitivos involucrados con el objetivo de poder pensar en el tipo de procesos que implica la lectura que exigimos a nuestros estudiantes, partiendo de los aportes relevantes de la psicología cognitiva y la lingüística. Se conceptualiza la lectura como proceso interactivo y como acto comunicativo que requiere la interpretación y no solamente la decodificación, a través de diferentes modelos teóricos.

Leer para la Universidad: Se complementan los temas iniciados en la unidad 1 pero esta vez relacionados con los conocimientos propios de una disciplina académica cuya enseñanza deberá incluir los modos discursivos propios de esa disciplina además de sus aspectos conceptuales. Se enmarca la lectura en situación de enseñanza y se abordan tipos posibles de intervención didáctica que permiten reflexionar sobre propuestas para guiar y orientar la lectura en las clases universitarias.

Escritura y procesos cognitivos: En esta unidad resultan centrales los conceptos de competencia lingüística y actuación lingüística que permiten caracterizar el escribir como un acto que no solo exige el conocimiento del lenguaje sino también de las estrategias comunicativas necesarias para una actuación lingüística eficaz.

Escribir para la Universidad: Se recupera aquí la idea de que cada cátedra o equipo docente a cargo de una signatura debe ocuparse de la actuación lingüística de los alumnos asumiendo la enseñanza de las estrategias comunicativas necesarias para producir el tipo de textos que la universidad demanda. Se aborda la cuestión de la tipología textual y se particularizan la monografía y el informe.

Enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Como unidad de síntesis se recorren los distintos temas abordados y se plantean derivaciones didácticas que, a partir de una nueva interpretación del aprendizaje de los estudiantes respecto de la lectura y la escritura en ámbitos académicos, deberían integrarse a las prácticas habituales en las aulas universitarias

Para dar cuenta del modo en que esta propuesta impacta en las prácticas de los docentes, lo más representativo es dar la palabra a los propios protagonistas, por lo que seleccionamos algunas de las reflexiones volcadas en los foros y en los trabajos prácticos por quienes han participado de esta propuesta:

Considero tal como lo expresa Carlino (2005) que incluso los adultos necesitamos ser guiados, cuando ingresamos a una Comunidad de prácticas lectoras desconocidas. Si bien, es cierto que las dificultades en la lectura y en la escritura, son más intensas en los primeros años de la universidad (en especial Curso de Ingreso y 1er año), también se observan algunas dificultades en los años siguientes. Además, el alumno asume nuevos roles y prácticas de lectura que desconoce. Es así que los estudiantes “leen por encargo”; la lectura no se realiza por iniciativa personal del alumno sino en función a un propósito ajeno. (...) Hay un cambio en la forma de leer y abordar el conocimiento; el docente debe resolver entonces cómo presentar y orientar la lectura para que se transforme en significativa, esto implica, permitir al alumno apropiarse de la cultura Universitaria. (Docente de la Licenciatura en Turismo)

Así como los cambios en los modos de enseñanza fueron permitiendo al docente tomar un lugar diferente en el espacio universitario y a su vez permitieron también al alumno una posición más activa en las clases y de mayor intercambio, considero que aún resulta imprescindible un largo trabajo que permita un modo diferente de toma de posición del docente con respecto a la alfabetización académica, evitando quedar entrampado en la explicación de que es el nivel medio quien debería haber formado a nuestros actuales alumnos. Desde este posicionamiento el lugar del alumno pasa a ser necesariamente el de un constructor que irá apropiándose de las herramientas necesarias para llegar a la elaboración de producciones que reflejen una búsqueda y estilo personal, más allá de lo que los textos digan. Considero que el lugar del docente debe ser el de guía en el aprendizaje, no el de modelo que los alumnos deben imitar, no se trata de modelar un alumno sino de acompañarlo en su formación, siendo así posibilitador de nuevos aprendizajes (Docente de la Licenciatura en Diseño Industrial)

En la primera etapa de este Módulo, fue una ardua tarea para mí encuadrar la Alfabetización Académica en la disciplina de operación de programas de informática. (...) Siendo una disciplina técnica, los docentes de informática consideramos el dictado de las clases como algo eminentemente práctico y nos sentimos mejor dado que acompañamos así, la ansiedad de los alumnos de utilizar los programas lo más rápido posible. Habiendo saltado la valla, y comprendiendo que aún en una materia técnica no proponer bibliografía a los alumnos, es un grave error de nuestra parte, logré implementar con éxito tareas que implicaban la lectura y luego la realización de un trabajo práctico y de ese modo acercar a los

alumnos a la lectura de textos de esta disciplina. (Docente de Informática)

La fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Es así como todas estas dudas, estas nuevas preguntas, estos replanteos que surgieron de la realización del presente trabajo, también nos muestran esto; esta vez desde el lado de los docentes. Podemos exigir hasta cierto punto a los estudiantes, en la medida que también nos exijamos a nosotros mismos; buscando nuevos recursos, cambiando, transformando nuestros programas. (Docente de la Licenciatura en Turismo)

Atendiendo a estos testimonios creemos que el principal aspecto a destacar es la reflexión por parte de los docentes respecto de la lectura y la escritura como prácticas que no se aprenden de una vez y para siempre y que no son habilidades básicas posibles de ser utilizadas sin adecuaciones en diversos contextos. Los modos de leer y de escribir varían de un campo disciplinar a otro y, en consecuencia, deben ser enseñados conjuntamente con los contenidos y las metodologías propias de cada campo de saber; lo que implica construir estrategias didácticas para su abordaje. El hecho de que en muchos casos existan dificultades en los estudiantes relativas a los procesos de lectura y escritura, que podríamos considerar “básicas” y que estimamos debieran haber sido adquiridas en el curso de sus trayectorias educativas previas, no implica suponer que, si saldáramos esos déficits, no tendríamos que ocuparnos de esta cuestión en el nivel superior. Es por ello que los testimonios que acabamos de presentar dan cuenta de la apropiación de la idea según la cual es necesario que los docentes asumamos la responsabilidad de “abrir las puertas de la cultura de la disciplina que se enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas” (Carlino, 2005:7). Este es el sentido de la denominada alfabetización académica.

Asimismo, y tal como los docentes lo manifiestan, la propuesta no se limita a ofrecer fundamentos para sostener esta idea sino, al mismo tiempo y de acuerdo con esos fundamentos, presenta modos de intervención didáctica que apuntan a promover la adquisición de los saberes disciplinares y la estrategias comunicativas, tanto a nivel de los procesos de lectura como de escritura. De esta manera se asume que el trabajo sobre la lectura y la escritura en la universidad no se reduce a la crítica de los niveles educativos previos. Requiere del compromiso para favorecer las posibilidades de que los estudiantes ingresen a una comunidad textual específica.

Referencias

(1) Extracto modificado de la ponencia presentada en el Simposio de la RUNCOB por la comisión de prácticas docentes en el marco del Congreso sobre el profesorado principiante, Febrero 2010.

(2) Resulta interesante hacer mención aquí a los resultados obtenidos en el desarrollo del proyecto de investigación que se viene realizando en la UNLa relativo a la incidencia de las competencias de lectura y escritura en el ingreso a la universidad en que se muestra que las habilidades para la escritura, aún las mas ligadas al manejo de aspectos formales varían para un mismo alumno de una respuesta a otra en el mismo examen, en virtud del mayor o menor dominio de los contenidos.

Bibliografía

Carlino, P. (2003a). "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles" en *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 N° 20: 409-420. Universidad de Los Andes, Mérida, enero-febrero-marzo.

Carlino, P. (2003b). "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". En *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, n° 33. Barcelona, abril, pp. 43-51.

Carlino, P. (2005) *Escribir, Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Estienne, V. (2004) "Enseñar a leer en la universidad. Una responsabilidad compartida". Ponencia presentada al Simposio Leer y escribir en la educación superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en CD Rom, Actas del Congreso en ISBN 950-863-061-1 y Publicado en Revista Científica de UCES, Vol X N° 1, pp.37-46.

Estienne, V; Marucco, M. (2008). *Alfabetización Académica. Modulo 3. Programa de capacitación docente Continuas (PROCADO)*. Universidad Nacional de Lanús.

Feldman, Daniel; Palamidessi, Mariano (2001). *Programación en la Universidad. Problemas y enfoques*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente N° 1.

Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.

Marucco, M (2001). "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria", Ponencia presentada en las I Jornadas sobre: La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en www.unlu.edu.ar/~redecom/

Red de universidades del Conurbano bonaerense. Comisión de prácticas docentes: Enseñar en la Universidad: el desafío de las primeras experiencias. Simposio presentado en el Congreso Internacional del Profesorado Principiante e inserción Profesional a la docencia. El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y Concepciones. Febrero 2010.

Vygotski, L. (2000), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wertsch, J. (1995), *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

La transmisión del conocimiento en Platon como una relación personal en el ámbito de la oralidad. Su vigencia en la educación actual

José M. Lissandrello

UNRC – UNC.

Hoy estamos inmersos en un mundo donde el conocimiento es presentado como accesible a través de diversos medios. En efecto, se han multiplicado los cursos a distancia, las universidades privadas que prometen excelencia a través de clases no presenciales y no podemos dejar de mencionar el acceso rápido, “aparentemente” eficiente, que promete Internet. Esta mediatización no ya de conocimientos sino de contenidos ha ido en desmedro del espacio áulico de encuentro entre el docente y los alumnos. Sucede que aquí se ponen en juego una serie de elementos que *enriquecen y humanizan* la transmisión del conocimiento. Platón, filósofo ateniense a quien preocupó el problema del conocimiento y de la educación, expresa en el *Simposio* que la sabiduría no puede darse a la manera del pasaje de un líquido de un recipiente lleno a otro vacío¹. Tal es la respuesta que da Sócrates a Agatón luego de que éste invita al filósofo a sentarse a su lado con la expectativa de que el saber de aquél fluya hacia éste a la manera en que se trasvasa el líquido de un recipiente lleno a otro vacío. Del pasaje se desprende que no hay posibilidad de una transmisión directa, inmediata, sino que forzosamente debe mediar un *proceso*².

En el presente trabajo se intentará mostrar cómo algunas reflexiones presentes en algunos de los diálogos platónicos resultan de significativa importancia y de particular vigencia al momento de entender un aprendizaje fundado no en la inmediatez de una información transmitida, sino en un proceso donde la relación personal entre maestro y discípulo cobra especial relevancia. Precisamente esa relación gana mayor importancia cuando sienta sus pilares en el ámbito de la oralidad. Este hecho, que es clave para el filósofo ateniense, puede constituir, también hoy, una propuesta de sumo valor en la relación pedagógica docente-alumno.

Dentro del proceso de adquisición del conocimiento, cobra especial relevancia, en la propuesta platónica, la importancia que el filósofo ateniense le asignaba a la oralidad³. Dos pasajes atestiguan, de manera particular, este hecho. Uno de ellos es el bien conocido pasaje del *Fedro* donde encontramos

-ya casi al final de la obra- la cuestión de la “crítica de la escritura”. Hasta allí se plantea la cuestión de cuáles serían las mejores condiciones que debería tener un buen orador. Para Sócrates esto pasa por conocer el alma del destinatario y poder discernir de qué modo se lo puede persuadir. Aclaremos que es muy distinta la persuasión en términos sofísticos de la persuasión a la que alude Sócrates. En el primer caso, interesa sólo persuadir sin importar qué se transmite y sin que interese demasiado el interior del receptor; en la persuasión platónica cobra especial interés el alma del interlocutor. La fuerza del discurso (271 e-d), de acuerdo con el planteo del filósofo, estriba en un modo de conducir las almas y se hace necesario que quien vaya a ser orador, conozca cuántas partes tiene el alma.

Avanzado el diálogo, Sócrates considera que ya se ha hablado bastante acerca del arte y la falta de arte de escribir discursos y plantea la necesidad de revisar la conveniencia o inconveniencia de escribir. En relación con esto, narra una tradición que viene de los antiguos. Uno de los dioses de aquel entonces, llamado Theuth, que fue el primero en descubrir el número, el cálculo, la geometría, la astronomía, de entre varias cosas, se presentó ante el rey egipcio Thamus para mostrarle todas las artes que había descubierto. Este último le preguntaba al dios cuáles eran las ventajas y desventajas de cada descubrimiento. Al llegar a la escritura, el dios elogiaba a esta práctica ya que –según él- haría más sabios a los egipcios y aumentaría su memoria. En efecto, para Theuth la escritura había sido inventada como un remedio para la sabiduría y la memoria. Contrariamente, para el rey, la escritura produciría el efecto contrario, pues daría origen al olvido en aquellas almas de quienes la aprendieran; por causa de la escritura, descuidarían el cultivo de la memoria ya que confiarían más en aquellos caracteres traídos de afuera (las letras) que en los recuerdos traídos desde su interior. Por esto, aportaría *apariencia* de sabiduría y no sabiduría verdadera. Sócrates, casi al final de este relato, concluye que, quien deja en letras la técnica o bien la recibe creyendo que a partir de las letras habrá algo claro y firme, está lleno de gran ingenuidad. En efecto, el escrito adolece, fundamentalmente, de tres deficiencias: a) a la manera de las producciones en la pintura, también los escritos se erigen como si estuvieran vivos, pero, si se les pregunta algo, se callan solemnemente; b) el escrito puede circular por todas partes y corre el riesgo de llegar tanto a aquellos que realicen una correcta interpretación como a aquellos que no puedan entenderlo o, peor aun, lo malentiendan; c) cuando es criticado injustamente, necesitaría ayuda de su creador para su defensa, cuestión ésta, por cierto, casi imposible.

Parece que una vez más llegamos a las conocidas aporías de los diálogos del período temprano⁴. Sin embargo, Platón da un paso más: se puede considerar otro tipo de discurso, hermano de aquél que crece mejor y más capacitado: es aquel discurso que, junto con *episteme*, se escribe en el alma del que aprende. Justamente este discurso es capaz de defenderse a sí mismo y capaz de hablar o callar ante quienes conviene (276 a y ss.). De este tipo de discurso, el escrito es sólo una imagen (*eidolon*). Quien tiene conocimiento de las cosas justas, bellas y buenas (276 c 3 y ss), de la misma manera que el agricultor que obra con sensatez, reservará para otra instancia aquellas cosas que sean de mayor estima; no sembrará esto último a través de palabras que sean incapaces de ayudarse a sí mismas e incapaces de enseñar la verdad en forma satisfactoria (276 c 7 y ss).

El otro pasaje al cual queremos hacer referencia pertenece a la *Carta VII*. Tal obra resulta valiosa por constituir un testimonio autobiográfico. En esta carta, Platón refiere sus viajes a Sicilia. Allí comenta

que es convocado por Dion, amigo suyo y seguidor de sus teorías, para que constate si Dioniso el joven, que se encuentra en el poder, posee las condiciones para ser un buen gobernante. Recordemos que ya en *República*, Platón nos había advertido que un buen gobierno se daría sólo cuando los filósofos fueran gobernantes o cuando estos llegaran a ser filósofos. En esa misma línea de pensamiento, Platón, a pesar de las reservas que tenía por presumir que su viaje no sería fructífero, accede al pedido y viaja a Siracusa. Allí se entera de que Dioniso el joven, que ya en otra ocasión había tomado contacto con Sócrates, presumía haber avanzado lo suficiente en el camino de la filosofía; sin embargo, tal presunción se debía, más bien, a la mala información de las cuestiones filosóficas que había recibido; más aun, según Platón, habría escrito un libro sobre las cuestiones aprendidas y lo habría hecho circular presentándolo como fruto de su propio saber y no de la instrucción recibida. Al parecer también había otros que habían escrito algo de lo recibido de las enseñanzas platónicas. A partir de esta constatación en Dioniso el joven, Platón ofrece allí, en la *Carta VII* ⁵, otro pasaje contundente en contra de la escritura: para él, todos aquellos escritores pasados o futuros que afirmen estar enterados de aquello que constituye el objeto de sus esfuerzos, se equivoca. De acuerdo con las palabras del mismo filósofo, es imposible que lo realmente importante de su pensamiento sea expresado en palabras escritas; por el contrario se accederá a esos saberes últimos a través de la convivencia en el diálogo filosófico, en el ámbito de la oralidad. Solamente en esa instancia de relación personal y después de un tiempo brota en el alma una chispa que luego se alimenta por sí misma.

Estos dos pasajes comentados, el del *Fedro*, y el de la *Carta VII*, han provocado toda una nueva discusión en torno a la interpretación de la obra platónica que dio origen a la llamada escuela de Tübingen, que hace hincapié, precisamente en aquellas otras cuestiones del pensamiento platónico que no habrían quedado por escrito y que pertenecen a las llamadas *agrapha dogmata*⁶.

En el esquema platónico, entonces, el acceso al conocimiento supone una relación maestro-discípulo donde la práctica del diálogo cotidiano es indispensable para la búsqueda en común. En este hecho se presupone como requisito necesario la *homologia* (el acuerdo) para poder avanzar. Y en este acuerdo es tan importante la tarea de guía del maestro cuanto el proceso personal que realiza el discípulo. En este punto resulta oportuno recordar el conocido pasaje de la alegoría de la Caverna -libro VII de la *República*, 514 a y ss-: aquí Platón acude a un mito para explicar “nuestra naturaleza en relación con la educación y a la falta de educación”. El filósofo narra cómo uno de los encadenados es inducido a subir y posteriormente a bajar. Sócrates pinta un cuadro acerca de la educación en los hombres y le pide a su interlocutor que imagine la situación que detalla seguidamente: el hombre desde su nacimiento se encuentra en una caverna, encadenado de pies y manos siéndole posible solamente mirar hacia el fondo de la caverna. En el camino escarpado hacia la boca de la caverna hay un fuego que logra proyectar las imágenes de las cosas que suceden detrás; por esto, los hombres sólo pueden ver las sombras de las cosas que realmente suceden afuera. Por otra parte, todo lo que escuchan es sólo un eco de las voces reales que se producen en el exterior. En suma, sólo logra vivir en un mundo de sombras. Pero qué pasaría si a uno de estos prisioneros se lo impulsara a girar⁷ y marchar hacia la boca de la caverna. Tarea no fácil de emprender, pues representaría un gran esfuerzo para el prisionero. Sin embargo, una vez logrado el objetivo, quedaría encandilado por la luz y sus ojos necesitarían tiempo para acostumbrarse a esa

verdadera realidad. De a poco empezaría a distinguir algunos objetos, primero lo haría en el reflejo de las aguas y luego podría mirar los objetos en sí, hasta finalmente estar en condiciones de ver la misma luz del sol. En ese momento tendría ya una visión “de la realidad en sí”. Ahora bien, qué sucedería si ese hombre volviera al fondo de la caverna junto a los otros compañeros y quisiera persuadirlos de que, en realidad, lo que ellos han estado viendo y ven son sólo imágenes de un mundo real que se encuentra fuera de la caverna. Como es de pensar, esos otros hombres, que no han realizado la experiencia se reirían de aquel hombre que ascendió, opinando que no valdría la pena tal ascenso y que de poder echarle mano, lo matarían (517 a 3 y ss.). Sucede que el ascenso no es un proceso grupal o algo de lo cual uno pueda persuadirse por el mero hecho de escuchar a otro. Se trata del verdadero conocimiento que se da a través de una instancia personal. La persuasión tiene que ver con un camino que, llevado a cabo personalmente, conduce, paso a paso, a la búsqueda de las verdades últimas, que atañen a la realidad más profunda del hombre. Esto no se logra a través de una mera comunicación o por el hecho de brindar con anticipación una información que le daría al interlocutor la apariencia de un saber que en realidad no puede elaborar. La prueba de esto está en los prisioneros que permanecieron en la caverna y no realizaron la experiencia del ascenso. Escucharon lo narrado pero no pudieron dar crédito. Sin la instancia de este camino personal de ascenso no hay posibilidad de un acceso auténtico al conocimiento. En este camino cuenta tanto el esfuerzo del discípulo cuanto la guía oportuna del maestro. Éste no puede transmitir “la verdad” por una simple comunicación. Debe, más bien, predisponer el alma del discípulo para que éste, de acuerdo con los elementos que va reuniendo, acceda, paso a paso, a la verdad. Sólo el acceso a través de esta manera garantiza una auténtica persuasión en el alma del discípulo.

En la consecución de acuerdos en un marco de diálogo para la búsqueda de la verdad está el enriquecimiento y la humanización. Esto se ve facilitado y encuentra su ámbito adecuado en el espacio áulico. He aquí el desafío para el docente de hoy: redescubrir ese espacio del aula como el lugar de búsqueda compartida de la verdad. Ni siquiera el libro, que por sí mismo posee mucha importancia en el desarrollo del conocimiento, ni muchos menos los medios alternativos antes mencionados, permiten esta experiencia única. Hoy asistimos, en el ámbito secundario, a una notoria fragmentación del conocimiento promovida por la multiplicidad de asignaturas las cuales brindan, aparentemente, un espectro de información capaz de habilitarlo al joven para insertarse eficazmente en el medio. Tal vez no sea éste el camino más adecuado: pretender adiestrar a través un cúmulo de información. Se ha perdido de vista una de las funciones esenciales de la educación secundaria, cual es la formación de un espíritu crítico modelado a través del diálogo, entendido éste como el intercambio de pareceres en la búsqueda de la verdad. Y la verdad en las cuestiones esenciales. Si bien no podemos desconocer toda la variedad y complejidad de nuestro mundo, la educación debe, más bien, volver la mirada a aquellos aspectos fundamentales que son inherentes al ser humano, tales como capacidad reflexiva, capacidad de asombro, capacidad de contemplación de lo bello, capacidad para distinguir lo valioso.

De acuerdo con estas reflexiones no es posible una genuina “*formación*” en la extrema diversidad ni en la apariencia de conocimientos; no es posible una genuina formación por mera transmisión de la información si el alma del educando no está dispuesta para ese proceso de búsqueda. No es posible una genuina formación ni siquiera desde los libros. En este sentido, algunos de los ejes centrales del pen-

samiento platónico en torno al conocimiento se erigen hoy como una propuesta plenamente vigente en la formación de nuestros jóvenes que puede llevarse a cabo en nuestras aulas. En este marco, cobra relevancia la figura del docente como aquella persona que pone a disposición la información y que se esfuerza en generar ese *espacio de diálogo*, único del cual puede y debe participar el alumno.

Instaurar en el aula un espacio de un verdadero diálogo acerca de un pasaje de la *Ilíada*, acerca del proemio de Hesíodo dedicado a las musas en la *Teogonía*, acerca del descenso de Eneas al Averno o acerca del descenso a la *Cacodelfia* por parte de Adán Buenosayres y sus compañeros, abre un espacio de acercamiento a ese mundo espiritual de los clásicos cuyos valores todavía hoy pueden ser presentados como un modelo vigente para la educación de nuestros jóvenes. En todo esto está no sólo el aspecto de formación sino también el agregado del goce estético ante semejantes valores.

Sin duda que no podemos prescindir de los libros. El problema ya no son tanto ellos sino los medios de comunicación masivos que se caracterizan por su rapidez, por su eficiencia y que prometen al instante obtener información acerca de las cuestiones más insólitas. Sin embargo, estas mismas “ventajas” nos quitan espacio para ese espacio cotidiano de la oralidad entre docente y alumno donde se genera un espacio de reflexión compartida de un valor todavía no del todo reconocido. Retomando algunos de los ejemplos más arriba mencionados: si colocamos en un buscador de Internet “descenso de Eneas al Hades”, encontraremos cientos de artículos que nos sacarán del apuro por obtener una información o un dato. Sin embargo, ni el apuro ni la información obtenida reemplazará la riqueza que hay en una reflexión compartida en el ámbito de la oralidad.

Escribir en el alma del alumno. Quizás esto sintetice la meta que debe orientarnos en la formación de los alumnos aun en los espacios universitarios. Salvando las distancias, seguramente, también hoy, lo más valioso del espacio que se comparte en la universidad tanto para los alumnos como así también para docentes se juega en ese ámbito de la oralidad que pasa por una experiencia de diálogo cotidiano en una búsqueda compartida de la verdad.

Notas

Cf. *Simposio* 175 d 3. “Aquí, Sócrates, siéntate para que al ponernos en contacto unos con otros, cual agua que por hilo pasa de copa más llena a copa menos llena, así fluyera la sabiduría entre nosotros y pasara del más lleno al más vacío”.

² Sobre la adquisición de un conocimiento como un proceso resulta significativo el pasaje del *Fedro* (276 b) donde Sócrates expresa que el agricultor sensato, no sembrará durante el verano y en un jardín de Adonis aquellas semillas por las que se preocupara y deseara que produjeran fruto. A esto lo haría más bien por juego y en el caso de las simientes que le interesaran, recurriría al arte de la agricultura, lo cual exigiría no menos de ocho meses para que las semillas produjeran frutos. Sobre este pasaje Tomas A. Szlezák hace importantes consideraciones en su libro *Leer a Platón* pag. 63 y ss.

³ Desde la década del 50 se han hecho valiosos aportes a través de la escuela de Tübingen, quienes, mediante detallados estudios, han probado la importancia de la doctrina no escrita. Entre los principales representantes cabe mencionar a Hans Krämer, Konrad Gaiser y Thomas Szlezák, representantes estos de la escuela alemana. También han efectuado valiosos aportes en esta dirección los italianos Giovanni Reale y Mauricio Migliori.

⁴Ver ERLER, 1987.

⁵*Carta VII*, 341 b – d.

⁶De entre los forjadores de esta escuela, se cuenta a Hans Krämer y Konrad Gaiser. Este escribe su tesis, precisamente, señalando la importancia de los escritos platónicos a pesar de la fuerte crítica que el mismo Platón hace a todos los escritos. GAISER, 1959.

⁷En realidad el texto griego expresa (515 c 6): "...cada vez que alguien fuera liberado y obligado de repente...". Con esto queremos significar que tal proceso implicaría la participación de un tercero que indujera al prisionero a girar y realizar el ascenso. Sería de pensar que ese tercero supuesto representaría la figura de un maestro capaz de señalar el camino al discípulo.

Bibliografía

Ediciones:

Platonis Opera. (1900) Oxford: Edit. J. Burnet (primera edición).

Liddell, H. & Scott, R. (1996) A Greek – English Lexicon. Revised and augmented throughout by Sir Henry Stuart Jones, with the assistance of Roderick McKenzie, Oxford.

Erler, M. (1987). Der Sinn der Aporien in den Dialogen Platons. Übungsstücke zur Anleitung im philosophischen Denken. Berlin:: Walter de Gruyter.

Gaiser, Konrad. (1959) Protreptik und Paränese bei Platon.. Stuttgart. W. Kohlhammer Verlag.

Gaiser K., (1984) Platone come Scrittore Filosofico. Napoli:: Bibliopoli.

Gil Fernandez, L. (1957) Fedro. Edición bilingüe, traducción, notas y estudio preliminar. Madrid: Instituto de Estudios políticos.

Szlezák Th. A., (1997) Leer a Platón. Madrid: Alianza editorial.

Szlezák Th. A., (1985) Platon und die Schriftlichkeit der Philosophie. Berlin: W. de Gruyter.

El ensayo argumentativo como tarea de escritura y estrategia de aprendizaje en estudiantes de formación docente

María Ema Martín, Alicia I. Iglesias y Patricia L. Farias

Instituto para el Estudio del Lenguaje, Educación y Sociedad – IELES. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

Introducción:

Este artículo tiene como propósito socializar una experiencia de escritura de un ensayo argumentativo por parte de estudiantes de carreras de formación docente con la intención de analizar la potencialidad de la misma como estrategia de aprendizaje. Dicha experiencia se llevó a cabo en el Taller de Fracaso Escolar que corresponde al cuarto año de la carrera de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

El equipo de cátedra que diseñó la propuesta considera a la escritura como un proceso cognitivo, complejo, de doble recorrido que,

(...) supone *objetivar el pensamiento*, ceñirlo al código y al género con que lo escrito se procesa. De esta manera, los significados representados mediante la escritura ganan en explicitación y en extensión. Pero el texto escrito al objetivar el pensamiento, se convierte a su vez en objeto para el pensamiento. Esta doble objetivación origina la característica de recursividad que rige la relación entre pensamiento y escritura, permitiendo la reorganización y reconstrucción de ambos. (Rosales, Vázquez, 1999, p. 68)

y que es capaz de promover procesos de aprendizaje. Se constituye en una instancia relevante para la construcción del conocimiento.

La decisión metodológica de construir un ensayo argumentativo se fundamenta en el poder epistémico de la escritura como actividad de producción de nuevos saberes. Es decir, se considera la escritura como un proceso que permite la reconceptualización del conocimiento que dista mucho *del decir* lo que ya se sabe a medida que se recupera información de la memoria o de los textos. La tarea de escritura, sostenía Vigotsky (Baquero, 1996) tiene un poder descontextualizador, promoviendo un control consciente y voluntario sobre el uso y construcción del lenguaje escrito. Esto hace referencia a los

efectos cognitivos que promueve en el sujeto del aprendizaje las actividades de escritura intencionales en situaciones educativas. Además de favorecer la reorganización cognitiva, a los procesos de escritura se les atribuyen otras acciones como la de organizar las ideas resultantes de la construcción del conocimiento. Estas atribuciones de la escritura pueden analizarse como instrumentos del pensamiento, como objetos de reflexión y como actividades cognitivas lingüísticas. Sostiene Silvestri (2004) que la transformación conceptual que realizan los sujetos cuando escriben supone poner en juego diversos recursos para establecer una nueva organización, especificación y/o atribuir nuevos significados.

De este modo, la producción de un ensayo como tipo de texto y género fue seleccionado porque presupone la organización de una argumentación. La argumentación prevé posiciones a favor o en contra de posibles explicaciones – tesis - frente a una situación o problema. Desde la función comunicativa, un texto argumentativo tendría el propósito de manifestar la posición del autor o bien la de modificar la opinión y/o posicionamiento de los eventuales lectores frente a dicho problema.

(...) Si bien el ensayo posee diferentes funciones comunicativas y admite diversas formas de organizar la información en su interior, en la actividad propuesta se consideraron básicamente los componentes de una argumentación razonada ya que conjetura el despliegue de un razonamiento para fundamentar una tesis (Silvestri, 2001, p. 31).

Pensar el ensayo como estrategia de aprendizaje nos lleva a analizar que la bibliografía especializada sobre ésta permite estudiar los procesos de escritura como estrategias de reestructuración. De acuerdo a Pozo (1993) estas estrategias suponen que se aprende en la medida en que se reorganizan los propios conocimientos a partir de la interacción con los objetos de conocimientos. Las estrategias de reestructuración pueden ser de elaboración o de organización. Las primeras consisten en buscar intencionalmente relaciones y significados entre los materiales de aprendizaje y los propios conocimientos; mientras que las segundas implican una organización semántica de la nueva información. La escritura de un ensayo argumentativo es una oportunidad para movilizar dichas estrategias. Su elaboración supone procesos de análisis de una problemática, selección, relación y organización de la información apropiada. Es decir, la escritura potencia el aprendizaje, en la medida en que al promover una producción discursiva posibilita no sólo la apropiación de nuevos significados sino que además genera la actividad cognitiva necesaria para una nueva reorganización de su propio conocimiento.

De acuerdo a Pozo (1993) el uso de este tipo de estrategias requiere una acción voluntaria y consciente frente al objeto a aprender. La escritura interpretada como una estrategia capaz de promover aprendizajes significativos ayuda a generar habilidades metacognitivas.

El ensayo como tipo de texto

La argumentación es entendida como una acción del lenguaje que intenta persuadir a quien está destinado. Hay un interés teórico que se “radica en reconocer los mecanismos de persuasión que emplea el hablante para lograr la adhesión de ese auditorio” (Betancur Espiñeira, 2009, p. 22). En este taller, se recurre al ensayo argumentativo como tarea de escritura para promover aprendizajes. Mauricio Pérez Abril (2002) lo define como “un escrito en que se toma posición sobre una temática, una opinión o una problemática determinada, se sustenta dicha posición a través de argumentos y se accede a unas conclusiones. (...) no se está frente al problema de la verdad o la falsedad, sino más bien frente al problema de la verosimilitud”.

En este tipo de texto, el autor se presenta como defensor, constructor de las ideas que sostiene, tiene la responsabilidad discursiva. Se intenta que en este escrito se valore, se defienda con las argumentaciones o contraargumentaciones la/as hipótesis que se plantea el escritor. Las mismas tienen que estar sostenidas por conceptos claros, específicos y no contradictorios, ni ambiguos. Es interesante, también, para sostener la hipótesis planteada recurrir a citas de autores que legitimen y den credibilidad a la idea sostenida.

Las estrategias argumentativas pueden ser, por ejemplo, generalizaciones, ejemplificaciones, definiciones, argumentos de autoridad y definiciones, entre otras. Con relación a la estructura del ensayo, la misma es flexible, no hay una estructuración previa. Se requiere, sí, de un plan argumental que define la secuencia en la organización de los componentes del escrito.

Pérez Abril (2002) propone una serie de componentes para la elaboración de un ensayo argumentativo, entre ellos: a. delimitación de un campo temático; b. toma de posición; c. argumentos; d. contraargumentos; e. plan de acción; f. conclusión.

Cano, Fernanda; Cortés, Marina; Ornan, Carla; Katchadjian, Pablo; Masine, Beatriz; Petris, José Luis; Setton, Jacobo, (2008) sostienen que el ensayo puede ser reconocido como una de las tareas de escritura más complejas. Consideran que no consiste sólo en una herramienta para transmitir conocimientos, sino que constituye “el ámbito de concreción de esas ideas, saberes y conocimiento, es descubrimiento e invención, es escritura en sí y no mero instrumento”. (p. 10).

Es posible interpretar que la expresión *escritura en sí* da cuenta de la función epistémica de un proceso de la misma. En efecto, la escritura de un ensayo – como de cualquier otro tipo de texto - obliga a revisar, ampliar, contrastar y reorganizar el propio conocimiento mediante ajustes continuos a la situación comunicativa. El acto de escribir “(...) ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita” (Carlino, 2005, p. 24). Estimula posicionarse críticamente frente al propio saber, cuestionarse, controlar la lógica del pensamiento, tomar conciencia del nuevo saber. Sin embargo, sostienen los estudiosos del tema que no es azaroso ni automática la escritura sino que implica como anticipamos, una función epistémica. Podría posibilitar niveles más complejos de comprensión, nuevos procesos de vinculación y, por ende, una reorganización del conocimiento.

Adriana Silvestri (2004) citando a Wells, (1990) explica la función epistémica de la escritura del

siguiente modo:

El valor epistémico de la escritura se obtiene típicamente en sujetos que producen una transformación conceptual al escribir sobre un tema solicitado. Esta transformación se produce porque, por una parte, disponen de mayor conocimiento previo y, por otra, de mayor dominio verbal que les permite implementar recursos discursivos diversos para reorganizar, especificar o resignificar la información. (2004, p 135).

Por otro lado, Cano, et al. (2008) destacan el carácter dialógico del ensayo que articula los procesos de lectura y escritura del lector, en tanto se debe, necesariamente, pensar en las características de los potenciales lectores.

El ensayo es diálogo; discusión, defensa o refutación; continuación o alteración de otros escritos. Material para otras lecturas y otros ensayos. El ensayo surge de la lectura, nunca es un mero informe de campo. Por eso el ensayo es siempre argumentativo y nunca solo descriptivo o expositivo. (...) Quizás mejor que en otros casos, escribir ensayos es aprender (y discutir) la argumentación de lo leído. (2008, p. 12)

Descripción de la propuesta

La propuesta se presentó en el marco de una asignatura de cuarto año de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Esa asignatura tiene como temática el fracaso escolar y se cursa con la modalidad de taller, por lo que se piensa cada encuentro de clase como un espacio para el análisis, la reflexión y la construcción de posibles explicaciones sobre la problemática de un sujeto que no aprende en la escuela. En ese sentido, como equipo docente, se intentó promover como estrategia de aprendizaje la problematización del fracaso escolar desde la lectura y el análisis de la bibliografía y de diversos materiales que presentaban la realidad de las escuelas (artículos periodísticos, investigaciones, datos estadísticos, entre otros.) y la escritura de un ensayo que demuestre la concreción de dicho proceso.

Este taller se concibió, además, como un espacio de integración de diferentes aportes de asignaturas cursadas en años anteriores. Dichos aportes no fueron sólo bibliográficos sino que los docentes de las distintas asignaturas acompañaron a los estudiantes en el proceso de construcción de las hipótesis provisorias en las respectivas áreas de dominio.

Si bien la bibliografía especializada ha demostrado que desde la adolescencia es posible la construcción de textos argumentativos, diversos autores han documentado también que la escuela media no ha ofrecido las oportunidades adecuadas para el aprendizaje de este tipo de texto (Maite Alvarado y Marina Cortés (2000), Elvira Arnoux; Maite Alvarado; E. Balmayor, di Stéfano Mariana., M. Pereira, Adriana Silvestre, (1996)) Por lo que, desde el equipo de cátedra se destinó tiempo a la enseñanza del género académico mencionado. Dicho proceso se llevó a cabo presentando los objetivos y propósitos del taller, documentos teóricos y metodológicos sobre los procesos de construcción de un ensayo. Se presentaron modelos de ensayo y se realizaron actividades identificando los componentes del mismo.

Se analizaron además producciones de ensayos realizadas por estudiantes de otras cohortes, tratando de analizar las dificultades recurrentes que presentaban.

En coincidencia con la metodología de construcción que supone un taller, durante la cursada se propuso a los estudiantes una serie de actividades y consignas de trabajo que tenían el propósito de construir gradualmente producciones parciales que documentaban los componentes necesarios para la elaboración de un ensayo argumentativo. Los momentos de sistematización de dichas producciones fueron considerados partes del proceso de construcción del conocimiento y de la elaboración del ensayo final.

Es así que, durante la cursada, los estudiantes prosiguieron los siguientes momentos pero no de manera lineal sino como parte de la dinámica de la construcción.

Presentar, definir y redactar una situación problemática o una situación dilemática. Podía ser presentada como un interrogante o como la descripción de una situación que generara controversias o bien que sea susceptible de diversos puntos de análisis.

Definir la perspectiva teórica desde la cual se analizaría la problemática.

Definir la tesis o hipótesis en relación a la problemática del fracaso escolar enunciada. Fue considerada como una explicación posible construida por el estudiante de acuerdo a un marco teórico.

Definir y delinear las estrategias de argumentación. Para ello debían delimitar las categorías conceptuales con las que analizarían las problemáticas y seleccionar los autores representativos de dichas categorías. El uso de diversas estrategias de argumentación incumbía evidenciar el análisis crítico de la bibliografía.

Dificultades recurrentes que presentaron los estudiantes en sus producciones escritas

El proceso cognitivo de escribir conlleva diferentes caminos que dependen de las interpretaciones que el estudiante - escritor hace sobre las consignas de escritura y las diferentes situaciones de comunicación. Sin duda, que las experiencias previas juegan un papel fundamental en las representaciones que los estudiantes hacen de la tarea. Y ello podría representar tanto un aspecto favorable como un posible obstáculo para el proceso de elaboración que supone la respuesta o resolución de la consigna.

Una de las dificultades que presentaron los estudiantes fue la de no poder adecuar sus prácticas de escritura a las características discursivas del ensayo como tipo de texto. Es decir, les resultó altamente complejo poder escribir en primera persona, reconocerse como autores de su propio texto, elaborar y fundamentar la propia tesis.

En los primeros borradores de escritura predominaron las características de otros modos de textos tales como monografías, informes o informes de trabajo de campo, análisis de casos, entre otros. Los estudiantes iniciaban sus producciones como escritos de carácter expositivos en los cuales predominaba la introducción conceptual a un marco teórico y no presentaban la situación o problematización inicial que daba origen al ensayo que intentaban realizar. En otros casos, algunos estudiantes presentaban la

problemática y la tesis propia pero la argumentación era reemplazada por una trama teórica o estado del arte de diferentes autores que analizaban la temática. Explicitaban incluso que iban a presentar una investigación teórica sobre la problemática y la argumentación se limitaba, entonces, a ello.

Es posible pensar que inciden en ellos las experiencias previas de escritura centradas en la transmisión del conocimiento más que en su reformulación o análisis crítico. En efecto, diversas investigaciones han demostrado que tanto en la escuela media como en la universidad predominan experiencias de escritura que promueven la transmisión del conocimiento, en ocasiones vinculadas más con la mera reproducción que con su reformulación. Originan un *decir el conocimiento* más que *transformar el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter 1992). Implica por ello pensar y desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje que introduzcan a los estudiantes al complejo proceso de construcción de textos escritos académicos. Escribir para transformar se constituye en un dominio específico de conocimiento que se aprende, que hay que enseñar y que son procesos que no resultan fáciles de llevar a cabo en la interacción docente y estudiantes.

Alvarado, et al. (2000) escribieron un artículo en el que señalan, entre otras cuestiones, que en la universidad son escasas las experiencias de lectura y escritura que intentan promover la transformación del propio conocimiento. Afirman que predominan, en cambio, las prácticas de formación en las que se pretende evidenciar la adherencia o adhesión del conocimiento enseñado o transmitido. Proceso denominado como de ciencia pegada por las autoras mencionadas.

En este sentido, los estudiantes se limitan a demostrar por escrito lo que saben del marco teórico enseñado y el docente se limita a evaluar el contenido de los textos que entregan. Es decir se reproduce un corpus de conocimiento exterior al sujeto, ya acabado y sistematizado y sin posibilidades por parte del estudiante de hacerlo propio. Lo expresado coincide con lo que sostienen Arnoux et al. (1996) sobre que en la escuela secundaria las tareas de escritura no se consideran generalmente relacionadas con objetivos de aprendizaje de una práctica discursiva. La finalidad de estos trabajos está relacionada con el contenido conceptual que es objeto de estudio. Es oportuno señalar – tal como lo expresamos previamente – , que la escritura ofrece la posibilidad de resignificar el propio conocimiento en el uso de estrategias discursivas necesarias para la adecuación a la situación comunicativa y al tipo de género solicitado.

Otra dificultad, relacionada con la anterior, fue la de seleccionar las estrategias de argumentación y analizar el papel que el marco teórico jugaba en ellas. La estrategia más utilizaba fue la cita de autoridad con lo cual, los estudiantes parecían buscar voces prestadas (Cano et al. 2008) para fundamentar su propia tesis. Las argumentaciones, de este modo, eran reemplazadas por extensos marcos teóricos. En ocasiones evidenciaban serias dificultades para sintetizar la información y escasas habilidades de reformulación. El marco teórico parecía, más que una fuente de consulta o de veracidad de sus expresiones un refugio para el propio pensamiento. La lectura de estos borradores desdibujaba al estudiante como autor del texto. Este aspecto fue uno de los más observados en las evaluaciones realizadas en el proceso de reescritura. Era necesario, en el momento de la devolución por parte de los docentes, generar procesos de reflexión sobre la fidelidad y la autoría de las ideas utilizadas en las producciones escritas.

Aunque esta estrategia de argumentación es válida, el modo en que se introdujeron a los autores

y la falta de explicitación de su articulación con la tesis elaborada por los estudiantes evidenció escaso manejo de recursos discursivos. Por ejemplo se observaron problemáticas en los organizadores de la información, en las estrategias de presentación de un tema, de recapitulación, presentación de autores, marcadores subjetivantes, entre otros.

Además de las dificultades reseñadas que podrían corresponder a las características discursivas del ensayo como género académico, los borradores de las producciones escritas evidenciaron conflictos en los siguientes procesos:

Síntesis. Muchos estudiantes se vieron tentados a explicar y ampliar cada una de las afirmaciones que presentaban como parte del marco teórico que respaldaba sus argumentaciones. De este modo, el centro de los textos elaborados, en algunos casos, no era la argumentación sino la explicación y el desarrollo de cada concepto o afirmación presentada por un autor. Se remitían al *abc* de cada noción teórica. Con lo cual no podían acotar el ensayo a las 6 carillas que solicitaba la consigna.

Reformulación. Hace referencia a la capacidad de formular una idea de manera diversa sin distorsionarla conceptualmente. En las producciones de los estudiantes se observaba más que una reconstrucción, una copia literal de los textos consultados.

Problematización. Esta circunstancia se evidenció de diferentes maneras. Por un lado se describía la situación pero no se problematizaba sobre ella. En otros casos las dificultades se presentaban en el modo de enunciar el tópico puesto en cuestión.

Delimitación de la temática. Inconvenientes para recortar el tema. Enunciados muy amplios. En ocasiones, incluían diversas tramas en un mismo artículo. Esto dificultaba la relación entre tesis- temas- subtemas- categorías conceptuales. La producción de enunciados ambiguos evidenciaba dicha situación.

Independientemente de las dificultades vinculadas a las características discursivas y de los procesos involucrados en la escritura, existieron otras dificultades suficientemente reseñadas por la bibliografía especializada pero que sorprende que aún se encuentren en estudiantes de cuarto año de la carrera. Una de ellas es la distorsión de la fuente y la falta de remisión a la misma.

Estos momentos de transición en los procesos de aprendizaje de los estudiantes fueron acompañados por el equipo docente en una constante interacción basada particularmente en los cuestionamientos, contra argumentaciones, entre otros, intentando promover el rompimiento del encapsulamiento conceptual frente al problema que abordaban. Los seguimientos fueron realizados de modo presencial en el aula, vía correo electrónico, en clases de consultas.

A modo de cierre

Existe una creencia arraigada en todos los niveles educativos de que las dificultades en la escritura revelan problemas exclusivamente comunicativos y no afectan a los aspectos cognitivos. De este modo, no responderían solo a dificultades en la comunicación del conocimiento sino también a la elaboración del mismo. Las dificultades en la producción de un ensayo podrían estar manifestando dificultades en las modalidades de pensamientos vinculadas con argumentaciones adecuadas.

La producción de un ensayo en una carrera en la que parecería que predominan prácticas centradas en la transmisión de marcos teóricos, constituye un desafío para los estudiantes. La producción de dichos textos representa una posibilidad para el aprendizaje y la reorganización del propio conocimiento, en la medida en que opera como una restricción discursiva. Es decir, los estudiantes deben considerar y formular una situación problemática, analizar la bibliografía, seleccionar perspectivas de análisis, categorías conceptuales, formular una tesis propia y seleccionar las mejores estrategias para su argumentación. Este proceso de escritura obliga a seleccionar, definir, resignificar, ampliar y relacionar el conocimiento del que disponen según los objetivos retóricos discursivos.

Esta experiencia se concretó en un Taller de cuarto año de una carrera de formación docente. El desafío, ahora, es poder socializar y articular estas experiencias con otras asignaturas de modo de poder promover prácticas institucionales de escritura que constituyan desafíos para reorganizar el conocimiento.

Referencias bibliográficas

Alvarado M. y Cortés, M. (2000) *La escritura en la Universidad. Repetir o transformar. Ciencias Sociales*, Nº 43, pp. 1-3.

Arnoux, E., Alvarado, M. Balmayor, E., di Stéfano M., Pereira, M. Silvestre, A. (1996). *El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En Solana, Z. (Comp.), Adquisición de la escritura (pp. 199-234). Rosario: Ediciones Juglaría.*

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.*

Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.*

Betancur Espiñera, L. (2009). *El desarrollo de la competencia argumentativa. En Quehacer Educativo. Febrero. Disponible en: http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/8abb0aba_ge%2093%20004.pdf (revisado 28-12-2010)*

Cano, F.; Cortés, M.; Ornan, C.; Katchadjian, B.; Petris, J.L.; Setton, J. (2008). *Ensayo y error. El ensayo en el Taller de escritura. Buenos Aires: Eudeba.*

Carlino, Paula, (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

Olson, D (1995). *La cultura escrita como actividad metalingüística*. En Olson, D. y N. Torrance (Comps.) *Cultura escrita y oralidad* (pp. 203-222). Barcelona: Gedisa.

Pérez Abril, M. (2002). *Elementos básicos del ensayo argumentativo*. En Díaz Monroy, L.G. (comp.) *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: UNIBIBLOS. Universidad Nacional de Colombia.

Pozo, J.I. (1993). *Estrategias de Aprendizaje*. En *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Cesar Coll, S; Palacios, J y Marchesi, A. (comp.). Madrid: Alianza Psicología. Pp.199-221

Rosales, P. (2000). *Escritura en la universidad. Cambio cognitivo y tratamiento de la información en la elaboración de textos a partir de fuentes*. Agencia Córdoba Ciencia. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Rosales, P. y Vázquez, A. (1999). *Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior*. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 8 (15), pp. 66-79.

Rosales, P. Vazquez, A. (2006). *Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo*. *Revista Signo y Señal* N° 16, pp.47-69.

Scardamalia y Bereiter (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. En *Infancia y Aprendizaje* N° 58, pp. 43-64. Madrid.

Silvestri, A. (2000a). *Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento. Un enfoque sociocultural*. En Dubrovsky, S. (comp). *Vigotsky: su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 87-95.

Silvestri, A. (2000b). *La relación discurso/procesos cognitivos en el enfoque sociocultural*. En *Las propuestas de la Didáctica y la Psicología. Libro de publicación de ponencias del Congreso Internacional de Educación "Educación Crisis y Utopías"*. UBA- Aique. Buenos Aires.

Silvestri, A (2001). *Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias del aprendizaje*. En Martínez S, M. C. (comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Colombia: Universidad del Valle.

Silvestri, A. (2004) *Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo*. En Dubrovsky, S. (Comp.) *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. (pp. 129-142) Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

La articulación entre niveles: una posibilidad para la formación docente

Rodríguez, Claudia María del Valle

Aguirre, Alejandra Beatriz

Instituto Superior Simón Bolívar - Av. Colón 950 Córdoba Capital-

El comienzo

Durante los meses de abril, mayo y junio del 2009 se realizó una investigación - con la participación del personal de la Universidad Nacional de Córdoba, docentes del Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) nº 310 y estudiantes del último año del profesorado Simón Bolívar de Lengua y Literatura- en el marco del Proyecto de Articulación “Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) nos ayudan a mejorar nuestras producciones escritas” (incluido dentro del Programa Provincial “Más y mejor escuela”). Los objetivos del trabajo eran posibilitar el aprendizaje en el área de Lengua mediante el uso de las TIC y conformar un equipo interniveles que abordara desde distintas perspectivas las prácticas de enseñanza de lectura y escritura.

El rol como estudiantes fue la observación en terreno, es decir, la interacción entre alumnos, docentes y tecnología en una escuela media de la ciudad de Córdoba, nuestro futuro ámbito laboral.

La sede del proyecto fue el IPEM nº 310 “Puerto Argentino” ubicado en calle 16 esquina 11 del Barrio Inaudi en Córdoba Capital. La escuela pertenece a un contexto urbano –marginal y el 90% de los alumnos proviene de barrios marginales de la zona sur de la ciudad y recibe la alimentación del Programa de Asistencia Integral Córdoba (PAICOR).

El edificio escolar cuenta con varias aulas, una cantina, un salón de usos múltiples, el aula de tecnología, la sala de informática y las distintas dependencias administrativas (preceptoría, secretaría, dirección). Las observaciones se realizaron principalmente en la sala de informática que cuenta con veinte computadoras (sin acceso a Internet).

Con respecto al grupo de alumnos, era relativamente reducido (18 en total) y con buen comportamiento. También se pudo advertir que no todos los estudiantes poseían un dominio de las herramientas informáticas. Los contenidos conceptuales abordados en las clases de Lengua y Literatura observadas fueron:

- Coherencia textual: elipsis, sinónimos y antónimos, conectores.
- Los textos expositivos: la estructura del párrafo expositivo.
- Construcción de párrafos.
- Comprensión en interpretación de textos expositivos.
- El plan de trabajo constó de diferentes etapas que incluyeron:
- Reuniones entre los miembros del equipo.
- Observación y dictado de clases en primer año.
- Evaluación del grupo clase.
- Evaluación del proyecto.

Hay que resaltar que la incorporación del Instituto de Formación Docente (IFD) en el proyecto se debió a la ausencia de espacios curriculares relacionados con la enseñanza y aprendizaje de las TIC.

En la frontera

Ser estudiante supone ubicarse en una zona de paso, de transición; una zona contradictoria, de construcción identitaria, de ahí la importancia del proceso de capacitación realizado. Por ello hay que alentar la reflexión: ¿cómo y en qué condiciones el futuro profesor es partícipe de su formación?

El proyecto realizado permitió elaborar algunas conclusiones:

Es imperiosa la incorporación del uso de las nuevas herramientas informáticas en el desarrollo de las clases de la asignatura Lengua y Literatura. No sólo por su carácter innovador para la aprehensión de contenidos conceptuales, sino que aporta a la generación de procesos de construcción del conocimiento más autónomos y potencia la capacidad de acceso al mundo social a los actores involucrados.

El rol docente debe tender a favorecer el empleo de las TIC en la escuela, no permanecer con una actitud pasiva o, como en muchos casos, convertirse en un obstáculo para la implementación de estas tecnologías. Para superar esto último es fundamental la capacitación permanente y los estudiantes de los IFD pueden ser sujetos partícipes de estos cambios.

Es clave la secuenciación didáctica planteada, en función de las necesidades de los alumnos, por lo que es prioritario la realización de diagnósticos previos. Esto también incluye el conocimiento y el desempeño del grupo en el área de informática. Las tareas deben manifestar claramente un uso de las

TIC supeditado a la enseñanza de la Lengua y no al revés.

A partir de lo investigado se trabajó en la elaboración de una propuesta superadora. Por eso, se organizó, a modo de puntapié inicial, la convocatoria a una Charla Taller destinada a los alumnos del profesorado de Lengua y Literatura del IFD con varias ideas, entre ellas: generar espacios de aprendizaje alternativos en el marco de la formación docente, introducir la temática de las TIC en el currículo, aportar herramientas para enseñar los contenidos de Lengua en la escuela media y socializar experiencias sobre las prácticas de enseñanza disciplinares a través de las TIC. Cuestiones que, muchas veces, se dejan de lado en el currículum de los diferentes profesorados.

Como afirma Liliana Lotito (2009), para formar lectores y escritores en esta época no se pueden ignorar ni negar los cambios que los avances tecnológicos generaron tanto en la materialidad de los textos como en los modos de leer y escribir. Por esto es fundamental el rol del profesor como alfabetizador digital, un mediador que entienda de una nueva manera los conceptos de lectura y escritura para su transmisión y forme a sus alumnos en las *e-literacies* (2).

Entonces, para finalizar, retomar las palabras de Eduardo Remedi (1992) cuando manifiesta que “los docentes no sólo hacen, son”; sin perder de vista que la tarea del profesional docente se construye cotidianamente y por ello es clave la orientación recibida para, de este modo, recorrer caminos acertados y no perderse en las búsquedas infructuosas.

Cuando el final es el principio...

Si, como sostiene Ilana Snyder (s/f), el uso de las nuevas tecnologías influye, configura y transforma las prácticas alfabetizadoras; las instituciones educativas de los distintos niveles (Universidad, Escuelas Medias, Institutos de Formación) deben estar atentas y promover acciones para que los docentes en formación accedan a diferentes instancias de construcción del saber como es el caso de esta investigación-acción.

Nota

(1) Según Nancy Kaplan designan conocimientos y habilidades que se requieren para realizar señales en una era electrónica y con dispositivos electrónicos.

Referencias bibliográficas

Lotito, Liliana (2009). *La lectura. Textos, lectores, prácticas y enseñanza de la lectura. Diplomatura en Lectura, escritura y educación*, FLACSO.

Remedi, Eduardo (1992). Formas de interpelación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas. En Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento. Santiago: PIIE/CIE.

Snyder, Ilana (comp.) s/f. Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica. Málaga: Aljibe

Anexo



Instalaciones del IPEN n° 310



Alumnos en la sala de informática

La narrativa como dispositivo de construcción del conocimiento profesional de la práctica docente

Sanjurjo Liliana, Ana María Hernández y Alicia Caporossi

Introducción

La propuesta de la narrativa como dispositivo de construcción del conocimiento profesional surge en el marco de investigaciones que venimos desarrollando en la Cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación, UNR, cuya temática es “La construcción del conocimiento profesional en los primeros momentos de socialización profesional”. Uno de los objetivos propuesto en estas investigaciones es: Indagar a través de qué dispositivos las instituciones en que se insertan los egresados de los Institutos de Formación Docente y de las carreras de Historia, Letras y Ciencias de la Educación de la UNR influyen en la formación profesional.

En el desarrollo teórico de la presente investigación señalamos la importancia de la formación en las prácticas reflexivas durante todo el proceso formativo, tanto inicial como de desarrollo profesional. Abordamos específicamente el trabajo en los espacios de formación, de tal manera que los aportes teóricos que se consideran valiosos permitan revisar los modelos acríticos de hacer docencia, internalizados en la propia trayectoria o contruidos socialmente. Los diferentes dispositivos favorecen ese análisis, como así también el aprendizaje de una actitud reflexiva que posibilita un ejercicio permanente de compromiso, de revisión, de apertura.

Partimos de los presupuestos de que, para diseñar dispositivos que favorezcan la formación en las prácticas, necesitamos, en primer lugar, comprender más acerca de las mismas y de cómo se produce ese conocimiento que permite a los docentes tomar decisiones en situaciones siempre singulares, inciertas y complejas. En segundo lugar, de que es posible socializar cuestiones acerca de esos dispositivos y, por último, que es necesaria la reconstrucción contextualizada de los mismos, lo que será facilitado por la comprensión señalada más arriba.

Consideramos, además, que los aportes de los enfoques acerca de la práctica que abordamos pueden echar luz sobre el papel importante que los profesores pueden desempeñar ante las reformas e innovaciones, y que, sin desconocer el peso de los condicionantes políticos, económicos y sociales,

comprender más acerca de cómo piensan y actúan los que enseñan puede favorecer que los cambios se produzcan en la dirección en la que decidan los actores implicados.

Sin caer en posiciones omnipotentes acerca del papel de los profesores en la mejora de la educación –supuesto subyacente a todas las reformas y que puede ocultar el hecho de depositar una responsabilidad exagerada en la docencia, lo cual supone desconocer las responsabilidades políticas- el presente trabajo intenta ser un aporte para mejorar nuestras prácticas. No sólo por el compromiso individual con nuestros alumnos y social con la educación, sino para favorecer nuestro propio desarrollo personal, profesional y social. Más aún teniendo en cuenta que en los últimos años se ha profundizado notablemente el malestar docente en relación a sus condiciones de trabajo.

Los fundamentos teóricos que trabajamos sin pretender abarcar la vastedad de la problemática – la que por otra parte ya ha sido objeto de muchas publicaciones– intenta avanzar en algunas respuestas a las preguntas que permanentemente nos problematizan como profesoras dedicadas a la formación en las prácticas: ¿cómo se aprende la práctica profesional?, ¿qué dispositivos permiten que las teorías aprendidas durante la formación sistemática impacten en ella?, ¿es posible que, ante situaciones singulares y complejas que plantea la práctica, se ponga en acto un proceso de reflexión que permita “darse cuenta” de lo que se hace y por qué?, ¿es posible superar los conocimientos vulgares y acríticos que construimos antes de la formación sistemática profesional?, ¿es posible aprender sobre nuestros supuestos y nuestras propias prácticas?, ¿qué estrategias favorecen ese proceso? (Sanjurjo, 2009)

Abordamos este dispositivo, la narrativa, porque lo consideramos imprescindible, sin la pretensión de pensarlo como el único, ya que siempre es posible tanto la construcción de otros, como las variaciones en el uso de este. Entendemos a los dispositivos como aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas. Pueden responder a diferentes aspectos y convertirse en: un productor, un artificio técnico, un provocador, un revelador, un analizador, un organizador técnico. (Morin 1994, Souto 1993, 1999, Perrenoud 2005)

La narrativa como dispositivo de formación

En estos últimos años, estamos asistiendo a un auge del reconocimiento, desde lo teórico, del papel que desempeña la narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje, aunque ella ha sido un dispositivo de comunicación intergeneracional desde el comienzo de la humanidad. Quizás este reconocimiento de la importancia de la narrativa en la educación está relacionado con su condición de capacidad humana fundamental, porque al narrar se relatan los actos humanos, los sentimientos que ya están presentes en las vidas de los sujetos que las realizan. En la narrativa está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, en tanto que los conocimientos, los afectos, las emociones se expresan a través de las narraciones. Como destaca Hanna Arendt (2005), el sujeto se revela en la acción y en el discurso, el sujeto es narrado por la acción puesta en acto.

El impacto de la narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje se produce porque los docentes, a

través de ella, recuperan la autoridad sobre su propia práctica al expresarse como autores de los relatos, en cuanto las narraciones siempre tienen un sujeto, un “yo” que experimenta algo que le da sentido en un contexto determinado, porque no hay división entre lo que se narra y los acontecimientos que esas narraciones describen, entre el ser-dicho del mundo y el ser-hablante del sujeto.

El sujeto narrativo se expresa y manifiesta en aquel conjunto de relatos y narraciones a través de las cuales nos constituimos en sujetos. Sujetos de narraciones, y sujetos “referidos” por narraciones que otros cuentan de nosotros. Nuestras vidas son relatos. Y en ese ser sujetos de narración y relatos se cifra también nuestra propia dignidad. (Trías, Eugenio en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 15).

La narrativa trata de hechos, ideas, teorías, sueños, temores, desde la perspectiva de la vida del sujeto que narra y dentro del contexto de las emociones y del conocimiento de ese sujeto narrador. Todo conocimiento es producto de los hechos, las teorías, los sueños y los temores de la vida de un sujeto contextualmente situado en relación con otros. Por lo tanto, la narrativa funciona en “contextos de situación”, y cualquier intento de omitir la situación como ingrediente esencial convierte el uso de la narrativa en artificial e inútil para la enseñanza y para el aprendizaje. (Halliday, 2001). “La narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente; y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto” (Lodge, David en McEwan y Egan, 1998: 10).

Por ello sostenemos que en las narrativas que los sujetos producen aparecen las historias del conocimiento, de las concepciones de las ciencias, del arte, es decir, están presentes las historias del colectivo humano. Narrar es un acto social con todas sus implicaciones: conflictos, reconocimientos, relaciones de poder, temores, conocimientos, identidades, o sea que el sujeto no se apropia de esa producción en un movimiento individual, sino social que retoma sentidos preexistentes. Como señaló Bajtín (1989), todo relato es dialógico e interactivo porque pertenece a un mundo completo de otros discursos y está conformado por una “intertextualidad” o comunidad de textos y por una “polifonía” o pluralidad de voces (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

McEwan y Egan (1998) señalan que las narrativas nos permiten bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, los sentimientos y las intenciones de los sujetos. Como dijimos más arriba, en las narrativas están presentes las acciones humanas, porque al narrar los acontecimientos se exploran las experiencias, en cuanto un relato no viene al mundo en una inocente soledad, sino que se construye a través de lo ya dicho (Maingueneau, 1980) y en relación con lo cual el sujeto, el narrador, el autor de las narrativas significa en el presente los acontecimientos vividos.

Entonces, considerando a la narrativa como parte de la acción humana, sostenemos que al narrar no sólo resignificamos el pasado en el presente, sino que tenemos la capacidad de inaugurar algo nuevo, en cuanto la acción humana de narrar se da en una red de relaciones multirreferenciales y a la vez existentes, pues no tiene lugar en el aislamiento, de modo que siempre hay otros y se hace con otros. Como “no sólo estamos en el mundo, sino que formamos parte de él” (Arendt, 2005: 23), la acción de narrar puede ir más allá de lo que el sujeto puede prever, porque la acción humana se caracteriza por ser impredecible en cuanto a sus consecuencias y a sus resultados y además por ser irreversible.

En el concepto de acción quedan subrayados tres rasgos: el hecho de la pluralidad humana (“el hecho de que no un hombre, sino muchos hombres viven sobre la tierra”, por decirlo con sus mismas palabras), la naturaleza simbólica de las relaciones humanas y el hecho de la natalidad en tanto opuesto a la mortalidad. Con otras palabras, la intersubjetividad, el lenguaje y la voluntad libre del agente. (Cruz, en Arendt, 2008: VIII).

Desde esta perspectiva decimos que las narrativas son acciones humanas que se dan en la intersubjetividad, con otros diversos, en la pluralidad, como algo que nace en un mundo que ya existe. Las narrativas son acciones humanas puestas en acto por sujetos históricos y sociales, producidos en una red de relaciones culturales, políticas, económicas y productores en esa red, al darle nuevos sentidos y significados al narrar lo vivido. A través de las narrativas, en el narrador se dan procesos de identificación y de construcción de la subjetividad, en tanto se narra en una red de interacciones.

Por ello, la narrativa es un dispositivo importante para la construcción del conocimiento profesional docente y, por ende, para el mejoramiento de la práctica, porque el narrar excede lo individual al darse en un contexto, en un mundo que existe y que condiciona las narrativas. Están situadas en un aquí y en un ahora en el que se inician, a la vez que historizan y recuerdan.

La rememoración es un modo de pensamiento que, si bien es uno de los más importantes, supone límites: no se puede rememorar fuera de una trama preestablecida de referencia porque la mente humana en rarísimas ocasiones es capaz de retener algo totalmente desconectado. Arendt (2008) dice que los primeros que no pueden recordar cómo era el tesoro son aquellos que lo han poseído y, por encontrarlo tan extraño, no supieron cómo nombrarlo, pero que la tragedia empieza cuando no hay ninguna palabra para heredar, para recordar porque no queda historia que contar. Cuando se ha olvidado la palabra, el pensamiento se queda sin voz, dado que la relación pensamiento-palabra es un proceso, donde el primero trata de establecer relaciones, de conectar algo con algo. “El pensamiento no se expresa simplemente con palabras; llega a la existencia a través de ella” (Osip Mandelstam en Vygotsky, 1995: 202).

Sostenemos que al narrar recuperamos las acciones vividas, le damos voz a los acontecimientos; resignificamos aquellas palabras al historizarlas. Las narrativas son, entonces, un modo de revelar el presente a través de historizar, de significar las acciones humanas, porque son un modo de pensamiento y de organizar el conocimiento.

Este volver a la narrativa en el campo de la educación, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, está señalando el valor que tiene en la construcción del conocimiento profesional docente. En tanto, las narrativas son un modo de historización del campo educativo, un modo de conceptualización de la práctica docente. Desde la perspectiva conductista, cuyos principios son la objetividad, la neutralidad y la imparcialidad, la narrativa fue devaluada y menospreciada como dispositivo de construcción del conocimiento y como herramienta en el campo de la enseñanza.

Por ello, es de suma importancia trabajar la cuestión del contenido en las narrativas en tanto están estrechamente ligadas a las cuestiones éticas y prácticas de la condición humana. Es decir, que los contenidos de las narrativas contribuyen a la construcción del conocimiento profesional, a la comprensión y al mejoramiento de la práctica profesional docente, mientras no se usen para distorsionar, para ocultar, para engañar (McEwan y Egan, 1998). La narrativa desempeña un papel importante en la comprensión

del currículum, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la revisión de las prácticas de la enseñanza, siempre que los contenidos estén fuertemente conectados con razones éticas y prácticas de lo humano.

Trabajado desde esta perspectiva, el contenido en las narrativas posibilita rever el propio proceso de enseñanza, volver sobre la propia práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué, en un permanente proceso de aprender a enseñar. Es así que las narrativas contribuyen a reflexionar acerca de la práctica profesional y acerca de cómo se construye el conocimiento profesional docente. Reflexionar es volver sobre los hechos del pasado, no sólo como sucesos que se ubican uno detrás del otro en una secuencia temporal, sino como significación de los efectos de sentido proporcionado por los sueños, las fantasías, los temores, los mitos, los ídolos en un contexto dado.

La narrativa reflexiva aborda a través del relato –que consigna un fenómeno mental, que se podría denominar un acontecimiento del pensamiento– la acción puesta en acto cuando reingresa al pensamiento luego del acto. Es decir que el narrar reflexivamente es una llamada al pensamiento que surge en esos períodos intermedios cuando los docentes se hacen conscientes de las prácticas desarrolladas y de las que todavía no han desarrollado. La narrativa reflexiva revela un campo de batalla donde las fuerzas del pasado y del futuro chocan entre sí. Como dice Arendt (2005), si alguien quisiera escribir su historia intelectual en forma de biografía, la mente de esta persona se revelaría como habiendo sido forzada a girar en redondo no una, sino dos veces; primero cuando escapó del pensamiento hacia la acción y de nuevo cuando la acción, o mejor después de actuar, la forzó a retornar al pensamiento.

La narrativa reflexiva, al responder a un proceso metacognitivo, posibilita la interpretación de las acciones pedagógicas propias y públicas, psíquicas y culturales y a la par, explicitan el deseo de ser y el esfuerzo por existir que nos constituye como docentes. (Ricoeur, 2003).

En este sentido decimos que la narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje recupera la producción del sujeto, del que narra sobre su propia práctica de enseñanza y de aprendizaje frente a la imagen de reproducción o de pasividad. Es decir que posibilita la recuperación de la autoría de las prácticas, el reconocimiento del proceso de construcción del conocimiento profesional docente y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

La narrativa de la biografía escolar es un relato que refiere a los aprendizajes incorporados en el paso por la escolaridad, en todo ese trayecto en el que como sujetos estamos insertos en las instituciones educativas. En nuestras experiencias escolares, además de aprender los contenidos curriculares, interiorizamos otros saberes referidos a pautas de comportamientos, a cómo se aprende, cómo se estudia, cómo se enseña. O sea que, como producto de nuestra historia de alumnos, nos hemos apropiado de teorías, creencias, supuestos y valores sobre el conocimiento profesional docente. Al referirnos a la biografía escolar, a esa narrativa a la que asignamos sentido y significación, nos estamos refiriendo a las complejas internalizaciones realizadas en las experiencias como alumnos en todo el trayecto escolar.

Muchos autores se han dedicado a investigar los relatos de la biografía escolar, utilizando diversas denominaciones: “autobiografía (Grumet 1980; Pinar, 1986), praxis autobiográfica y autobiografía colaborativa (Butt y Raymond 1989; Butt, Raymond y Yamagishi, 1988), historias de vida (Marsick, 1989, Sikes y Troyna, 1991; Woods, 1987) o indagación narrativa (Connelly y Clandinin 1988,1990)” (G. Sam-

mamed 1995: 133). Todos ellos destacan esas narrativas, llamadas de diferentes formas, para indagar cómo se construye el conocimiento de la práctica profesional docente en la trayectoria escolar.

También en la Argentina, desde hace más de una década, se estudian los relatos de la biografía escolar. Andrea Alliaud (2005), en su tesis doctoral, recorre el análisis de los relatos de las biografías escolares de profesores noveles en los que observa que son formateados por la biografía escolar y que transcurren en un proceso de readaptación a la escuela en la que se insertan como profesores.

Es que, la escuela está todos los días en la vida de los sujetos desde que son niños, por lo que el trayecto escolar adquiere una fortaleza que reside en su presencia sistemática por un largo tiempo, ya que la escolaridad atraviesa etapas decisivas en la construcción de la subjetividad: la infancia, la adolescencia. Etapas éstas que los sujetos transitan sumergidos en el ámbito escolar.

Del recorrido por los diferentes estudios antes citados, podemos decir que la escuela no enseña tanto por sus contenidos “curriculares”, formalizados, sino mediante la inculcación de una lógica en cuanto a cómo actuar, cómo aprender, cómo enseñar. La exposición prolongada a formas de enseñar de los docentes, a formas de ser, de habitar y de actuar en el espacio escolar es algo que se vive, y también se sufre, se padece y a veces se disfruta. De allí la fuerza de esta experiencia como instancia previa y definitivamente formativa.

Por ello, consideramos que los saberes que constituyen este momento de la biografía escolar en el desarrollo profesional docente “son generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica” (Sanjurjo, 2002: 41).

Como dice Andrea Alliaud:

...son aprendizajes que se producen a partir de lo que les pasa a los sujetos, lo que vivencian cotidianamente y en lo que muchas veces se juegan cuestiones personales importantes, pues sabemos que la escuela hace mucho más que transmitir saberes formalizados. Estas experiencias, entonces, se ponen en juego a la hora de asumir el lugar de docente. Uno puede aprender distintas corrientes pedagógicas, asumir incluso posturas dentro de las discusiones que existan en el campo del pensamiento didáctico, pero a la hora de enfrentar situaciones prácticas, concretas en el aula (...) sale lo que el cuerpo aprendió... (Alliaud, 2005: 46).

Por esto es importante considerar a la narrativa de la biografía escolar como uno de los dispositivos para la construcción del conocimiento profesional de la práctica docente. Porque al escribir la biografía escolar el narrador le da sentido al pasado y al presente entre lo que era y es. El abordaje de ese pasado está determinado por el hoy, por este tiempo, por este espacio y por estas condiciones determinadas. Es decir que en la narrativa de ese pasado incluimos una selección de sucesos, de personas y situaciones en las que participamos, mediadas por las vivencias posteriores y también las de hoy, las del momento en que escribimos esa narrativa.

Los relatos de las biografías escolares no son simples descripciones o inventarios de situaciones o sucesos vividos, sino relatos creados, interpretados, significados en los que el sujeto se re-construye y se re-piensa con imágenes de hoy, resignificando y reconstruyendo esas experiencias vividas. Teniendo en cuenta esto, es que sostenemos que los sujetos, autores de esos relatos, se hallan inscriptos doblemente, en el momento enunciativo y en aquel momento que es objeto de rememoración. Pero, las

investigaciones nos muestran que la re-edición de las situaciones vividas parece imponerse frente a la re-significación de esos aprendizajes (Alliaud, 2005); como ya señalamos, los aprendizajes que se producen en el trayecto escolar son fuertes y perdurables.

El uso de la narrativa de la biografía escolar en los diferentes trayectos de la escolaridad, ya sea en edades tempranas como en la formación docente y, también en los diferentes momentos del desarrollo profesional, es un dispositivo valiosísimo para sistematizar los procesos reflexivos y aprender a reflexionar, incluso desde cuando somos alumnos.

En la cátedra de Residencia Docente en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario los residentes realizan dos trabajos prácticos relacionados entre sí, al inicio del año lectivo y al finalizar el año, al momento del cierre de la experiencia de residencia. En estas narrativas escriben sus biografías escolares siguiendo una guía en la que se les solicita una cronología en el tiempo que permite a los residentes dar una cierta coherencia a las experiencias que están desconectadas. “Hablar de uno mismo y de su vida, sin referirse inmediatamente al tiempo, lo haría ininteligible” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 26).

En las narrativas de la biografía escolar, los alumnos residentes se convierten en autores y reproductores al relatar la forma de habitar el aula desde otro lugar, ya que se narran poniendo el cuerpo como docentes ante un grupo de alumnos. En tanto la narrativa de la biografía escolar es una forma de producción y, a la vez, una forma de reproducción del mundo social.

Esas producciones que realizan los residentes se retrabajan en pequeños grupos coordinados por docentes de la cátedra, en los que se analizan los relatos producidos, haciendo asociaciones, recordando algunos detalles olvidados, reconociendo un antes y un después. Es decir, que se resignifica lo que en un principio eran fragmentos desperdigados dentro de la propia historia escolar. En estos espacios, es necesario que se construya un clima de respeto por el relato del otro en el que el formador acompaña, nombra las dificultades, los miedos, las tensiones.

Cifali (2005) sostiene que hay que elaborar dispositivos de construcción del conocimiento profesional docente en los cuales los residentes puedan hablar de sus experiencias, compartirlas, observarlas a posteriori, hacer preguntas, comprender por qué no comprenden, vivenciar el miedo a la exposición de la propia historia. El trabajo sobre las propias narrativas biográficas en grupos desde el enfoque clínico como también, el estudio de casos, el trabajo sobre las situaciones, crean espacios de aprendizajes de la práctica profesional.

Al trabajar las biografías escolares con los residentes se logra que reconozcan el impacto que tienen las situaciones escolares y los modelos docentes internalizados durante su trayectoria escolar en la manera de pensar, mirar y resolver situaciones de su experiencia de residencia. Además, aprenden, al vivenciar la experiencia, que la escritura de la propia biografía se constituye en un dispositivo metacognitivo que permite reconocer esos impactos e interesarse por su análisis crítico.

Es importante el uso de la narrativa de las biografías escolares en acciones de desarrollo profesional para que los profesores puedan reconocer qué aprendizajes acrílicos los atraviesan y reflexionar sobre ellos para comprenderlos, cuestionarlos, modificarlos para mejorar sus prácticas de la enseñanza y seguir construyendo el conocimiento profesional docente.

Al concretar distintas experiencias de escritura de la biografía escolar, podemos afirmar que el período vivido en la escuela por los futuros docentes y por profesores en ejercicio constituye una fase formativa clave, y que su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional y mejorarla. En tanto no es el simple recuerdo de un maestro o profesor, de un libro o de una situación determinada, sino que es todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución escolar a la que regresan o de la que nunca se han ido, es aquello que se vive y se experimenta en determinadas circunstancias en las que se producen los aprendizajes de contenidos formalizados. Es lo aprendido implícitamente en la prolongada estadía que pasamos por las instituciones escolares; al narrarlo, al escribirlo podemos hacer explícito lo aprendido y reflexionar sobre lo que aprendimos, cómo lo aprendimos, cuánto aprendimos, por qué tenemos que seguir aprendiendo acerca de la práctica profesional docente.

Otra narrativa es el diario de clase que es un documento personal y autobiográfico del docente, es un registro escrito que incluye opiniones, sentimientos, interpretaciones, reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas puestas en acto en el salón de clase. Se lo utiliza como instrumento para la construcción reflexiva del conocimiento profesional y como recurso para el análisis de la teoría o supuestos que sustentan las decisiones docentes, en tanto provee una base comprensiva y rica para el estudio del proceso de enseñanza. La importancia del diario de clase se profundiza cuando las narrativas en él presentes se comparten con otros, cuando su análisis se lleva a cabo de modo colegiado.

Es así que se presenta como un instrumento que permite realizar un registro rico en datos e imágenes, ya que en él se incluyen no solamente los acontecimientos y procesos acaecidos en el aula, sino que también es posible interpretar la dinámica de la clase, las teorías que subyacen y los procesos de articulación pensamiento-acción. Son cuadernos o libretas donde un sujeto que puede ser un profesor, un alumno o un tercero, realiza anotaciones en función de su interés, en un lenguaje cotidiano o técnico, según las circunstancias, pero por sobre todo con una organización abierta a estilos y a recursos empleados en la toma de notas.

Los diarios de clase pueden ser, a la vez, un recurso de aprendizaje del conocimiento profesional docente y un instrumento de investigación para mejorar las prácticas profesionales, encuadrado dentro de los documentos biográficos. No es suficiente considerar los aspectos observables del mundo físico y del comportamiento humano, sino que es necesario identificar, reconocer e interpretar los acontecimientos y las interacciones que singularizan la vida en las aulas. En ese sentido, el diario de clase se convierte en un dispositivo para la construcción del conocimiento profesional docente, en cuanto partimos de la convicción de que la narrativa desempeña un papel decisivo en el desarrollo del pensamiento, en la descripción, organización y reflexión de la práctica. Como antes expresamos, la escritura tiene un valor referencial que hace posible volver sobre lo actuado, en un intento de comprensión histórica de las acciones. El aprendizaje de la práctica profesional docente supone aprender a mirar las narrativas registradas en los diarios de clase desde la articulación teoría-práctica y confrontarlas con las acciones puestas en acto, lo que a su vez implica la puesta en juego del pensamiento complejo, proceso propio del profesional docente experto. Al hablar de expertez, nos referimos a que en ese proceso de confrontación colectiva los docentes aprendemos a reflexionar sobre situaciones concretas contextuadas.

Desde esta perspectiva, consideramos que los registros que realizan los residentes durante el

proceso de formación o los profesores en ejercicio de la docencia, tanto cuando observan clases como cuando realizan registros posteriores a sus propias clases, constituyen un instrumento clave para comprender los propios procesos de construcción del conocimiento profesional; en tanto son los residentes o los profesores en ejercicio los que, a través del análisis de los registros diferidos o de los momentos de la observación, logran captar e interpretar el flujo de significados e interacciones que se generan, se intercambian y se negocian en la vida compleja y fluida de la clase. Entendemos la reflexión como una reconstrucción crítica que no sólo es individual, sino que también se da en los espacios de interpretación colectiva, potenciándose al producirse la interrelación con otros, la discusión, los intercambios cooperativos. Sabemos que al crear ámbitos de análisis entre los residentes o profesores en ejercicio se constituyen en espacios de fuerte construcción de conocimiento profesional. Pero también sabemos, por haberlos vivido, que estos procesos de reflexión colectiva impactan tanto en los residentes como en los profesores en ejercicio, por el compromiso que significa hacer público lo privado. Porque, además, lo que se registra son procesos, acontecimientos significativos para el autor del diario. De esta manera, la realidad escolar es entendida en función de los significados que le dan los propios sujetos, y este proceso reflexivo influye sobre la acción porque esas narrativas analizadas e interpretadas impactan en las futuras planificaciones, proyectos y actuaciones. Así, el diario de clase pasa a ser un dispositivo analizador de las prácticas a partir del cual es posible desocultar, desentramar significados, explorar, indagar, develar para comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional docente y mejorar la práctica profesional docente. Se trata de un proceso en el que tanto los residentes como los profesores en ejercicio van realizando comprensiones e interpretaciones de sus propias prácticas en un trabajo espiralado con rectificaciones y ratificaciones.

Sentarse a escribir un diario de clase habla de hacer de la práctica escolar una actividad escribible, en tanto que no sólo se narra, sino que se es narrado por las prácticas escolares, y los modos en que se narra la práctica hablan de la forma en que es ocupado ese lugar cargado de subjetividad. Si el modo de escribir traduce la implicación con la tarea, es decir, si se narra acerca de la preocupación por la participación de los alumnos, de los esfuerzos que se realizan por entender las diferentes situaciones que se presentan, de lo que se siente, de lo que le sucedió, de las dudas o las consecuencias que han tenido las acciones puestas en acto, esa narrativa en el diario de clase está hablando de habitar ese lugar que se ocupa, de armar ese espacio que es el aula (Dussel y Caruso, 1999).

Registrar la práctica escolar, en tanto que la característica fundamental de un texto narrativo es que se refiere a las acciones de las personas o a sucesos que son interesantes, la narrativa no se queda en el recuento enunciativo de experiencias pasadas, sino que contribuye a situarse en la profesión, reforzando la propia identidad y ayudando a repensar el lugar que se ocupa en la institución educativa. “El lenguaje es un medio de coordinación de la acción arriesgado y costoso, pues el significado de cada acto de habla no puede desengancharse del complejo horizonte de sentido del mundo de la vida” (Vasilachis, 1998: 82).

Es por esto que decimos que desde la narrativa podemos reconstruir las acciones puestas en acto en el salón de clase, ya que el conjunto de relatos sobre alumnos, recuerdos, imágenes, esperanzas e incertidumbres compone la historia de la vida profesional y representa la construcción que hacemos

del conocimiento de la práctica, colocándonos en el presente en relación con el pasado y con el futuro.

Consideramos que los diarios de clase constituyen un instrumento clave para comprender los procesos de construcción del conocimiento profesional, porque la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, como sostiene Vigotsky, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas, y comienza a tener lugar en el acto de la escritura. El lenguaje tiene un papel clave en la construcción de significado y la experiencia en cuanto que pensamientos y acciones (pensar, sentir, actuar) están mediados semiótica y lingüísticamente. Los estilos, cómo se registra en los diarios de clase marcan diferencias en los modos de ocupar los lugares, en la implicación en la tarea, en la reflexión sobre la propia práctica. Por lo tanto, la narrativa que sólo se queda en el recuento enunciativo de experiencias pasadas, más allá de que toda escritura tiene implicancias cognitivas, no contribuye a repensar el lugar que se ocupa en la profesión y en la organización social de la enseñanza, no favorece el análisis reflexivo de la construcción del conocimiento profesional y, posiblemente, refuerce las creencias acerca de los modelos de la práctica docente internalizados acríticamente en las diferentes trayectorias escolares que componen su biografía escolar.

Una escritura no implicada en el registro del diario de clase no contribuye a reflexionar sobre lo que ha sucedido en el aula –sentimientos, preocupaciones, afectos, frustraciones, clima de la clase, lo que se ha hecho, actitudes de los alumnos, acciones propuestas, estrategias empleadas, aspectos a modificar, participación, relaciones sociales, grado de implicancia en tareas y aprendizaje, intenciones, entre otras cuestiones–. Por esto es que decimos que, según los modos de escritura, los diarios de clase pueden convertirse o no en un instrumento para la reflexión, el análisis y la autoevaluación.

En la construcción de una narrativa siempre hay un sujeto que interpreta situado, que al comprometerse en la interpretación se coloca en el lugar de autor de un determinado saber pedagógico, sabiendo que las narrativas no son imágenes fotográficas, sino que proyectan un saber pedagógico acerca de sus prácticas. Por ello, las narrativas evaluativas nos permiten comprender el acto pedagógico de nuevas maneras, nos ayudan a comunicar diferentes ideas a los demás, nos permiten reconocer nuevos sentidos al relatar lo sucedido desde la verosimilitud de los acontecimientos, convirtiéndolo así en un valioso instrumento transformador.

Las narrativas evaluativas son relatos que cuentan sobre la vida docente, hablan de lo realizado, de los sentimientos, de lo que les sucedió, de las consecuencias que tuvieron las acciones, y tienen como objetivo reflexionar sobre las prácticas pedagógicas para resignificar las prácticas cotidianas tanto en el aula como en las instituciones. Estas narrativas convidan al trabajo colaborativo.

Consideramos que para escribir narrativas evaluativas es necesario que los docentes aprendamos a mirar y comprender las prácticas pedagógicamente, en una relación permanente de articulación entre teoría y práctica. En este proceso de construcción del conocimiento profesional docente, es posible que reconozcamos qué sabemos, cómo lo aprendimos, qué tenemos que seguir aprendiendo, qué tenemos que modificar.

A modo de cierre

Estamos convencidas de que la narrativa desempeña un papel decisivo en el desarrollo del pensamiento, en la descripción, organización y reflexión de la propia práctica, ya que el lenguaje tiene un papel clave en la construcción de significado y experiencia, en cuanto que pensamientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente. Además, la narrativa escrita tiene un valor referencial que hace posible volver sobre lo actuado, en un intento de comprensión histórica de las acciones, constituyendo la escritura de narrativas un instrumento clave para comprender los procesos de construcción del conocimiento profesional y mejorar la práctica profesional docente. Como dice Larrosa (2000), debemos recorrer las ruinas de nuestra biblioteca para intentar recoger ahí las palabras que nos historicen.

Las experiencias pasadas no se entierran como si fuesen tesoros arqueológicos, sino que el pasado es recreado a medida que se dice (Gudmundsdottir, 1992). A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos. (McEwan y Egan, 1998: 60).

Por ello, creemos que puede resultar interesante historizar la propia historia del conocimiento profesional docente a través de la escritura de narrativas, sabiendo que nuestra historia está construida de fragmentos descosidos de las historias recibidas y que, a la par, se niegan, se desconfía de ellas y que, también, se transforman para que puedan ser aprehendidas para poder habitarlas y así, formen parte, también, del conocimiento profesional docente. Como sostiene Ricoeur (Cifali, 2005), la escritura de narrativas es reveladora porque saca a la luz rasgos ocultos que ya existen en nuestra experiencia, y transformadora, porque al revelarlos resulta otra cosa.

Apostamos al uso de la narrativa en la educación como dispositivo para promover el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje a través de comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional docente, en tanto el narrar puede convertirse en un espacio teórico de la práctica.

Bibliografía

Alliaud, A. (2005). *“La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación”*. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año XIII, Nº 23.

Arendt, H. (2005). *¿Qué es la Política?* Buenos Aires: Paidós.

Arendt, H. (2008). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.

Bajtín, M. (1989). *El Problema de los Géneros Discursivos*. México: Siglo XXI.

Bolívar, A.; J. Domingo y M. Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La

Muralla.

Cifali, M. (2005). "Enfoque clínico, formación y escritura". En: Paquay, L.; M. Altet; E. Charlier y P. Perrenoud (coords.) *La formación profesional. Estrategias y competencias*. Traducción de Consol Vilà. México: Fondo de Cultura Económica.

Dussel, I. y M. Caruso (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.

Gonzalez Sammamed, M. (1995). *Formación docente. Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

Halliday, M. A. K. (2001). "El lenguaje y el hombre Social (Parte I)". En: *El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y del Significado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2000). *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Pedagogía Profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Maingueneau, D. (1980). *Introducción a los Métodos de Análisis del Discurso. Problemas y Perspectivas*. Buenos Aires: Hachette.

McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Morin, E. (1994). "Epistemología de la complejidad". En: Prigogine y otros. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Gras.

Ricoeur, P. (2006). *El Conflicto de las Interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula* Rosario: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L., Caporossi, A., España, A. Hernández, A. M., Alfonso, I., y Foresi, M. F. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

——— (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Vasilachis de Gialdino, I. (1998). *Discurso Político y Prensa Escrita*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.

La realidad lingüística del sujeto de formación del nivel superior. Un estudio sobre los alumnos ingresantes del I.S.P. N° 20, de san justo (santa fe) ⁽¹⁾

Norma Patricia Torres y Silvina Alzugaray

Instituto Superior de Profesorado N° 20 y Escuela Normal Superior N° 31

A modo de introducción:

El tema seleccionado para la presente investigación es *La realidad lingüística del sujeto de formación del Nivel Superior*. El mismo ha sido elegido a partir de lo relevado en sucesivos y reiterados diagnósticos (escritos y orales) sobre los alumnos ingresantes al Instituto Superior de Profesorado N° 20, de la localidad de San Justo (Santa Fe).

Los profesores de primer año de las diferentes carreras: Profesorado de Nivel Inicial, Profesorado de Economía y Administración y Tecnicaturas colocan en sus diagnósticos que los alumnos ingresantes “hablan mal” y/o “tienen dificultades/ problemas para poder leer y escribir”.

En este sentido, se considera que dichos diagnósticos y aseveraciones pueden referirse a situaciones diversas: en el caso de “hablan mal” ¿Es porque poseen dificultades para articular algún/os fonemas de su lengua?, ¿Por qué no pueden construir estructuras de cierta complejidad?, ¿Por qué conocen un léxico limitado?, entre otros factores. Es decir, ¿estas aseveraciones se relacionan con cuestiones que pueden ser categorizadas como patologías lingüísticas o problemas del desarrollo del lenguaje?

O, ¿estas aseveraciones hacen referencia a juicios (y/ o prejuicios) de quienes se comunican recurriendo a una lengua estándar y, por ende, el otro “habla mal” desde un punto de vista sociolingüístico? Tampoco puede desconocerse que dicha aseveración es realizada por docentes y/ o profesionales que demandan nuevas exigencias de trabajo intelectual propias del Nivel Superior. Por ende, ¿el otro habla y escribe mal desde el punto de vista de una determinada comunidad académica?

En este sentido, es importante recuperar las palabras de Hurtado en *Expresión oral en la escuela* (1979:7) aunque haga referencia a los niños: “Lo importante es pues distinguir entre A) un niño que se

expresa satisfactoriamente en un dialecto sin prestigio, de B) un niño que tiene problemas para expresarse oralmente en ese mismo dialecto, de C) un niño que tiene problemas para expresarse oralmente en el dialecto de prestigio”.

Cabe aclarar que existen múltiples investigaciones de este tipo sobre la población infantil, pero los estudios sobre la realidad lingüística de los adolescentes y jóvenes son escasos.

Con respecto a la otra parte de la aseveración: “tienen dificultades para leer y escribir”, se ha decidido abordar por separado dichos procesos dado que oralidad y escritura no son sistemas isomorfos, de la misma manera que tampoco lo son la lectura y la escritura.

Todo hablante, aunque no esté alfabetizado, tiene conocimientos de tipo intuitivo sobre su lengua que le permiten entender a otros y expresarse (conocimientos fonológicos, léxicos, morfológico/sintáctico, semánticos y discursivos). Dado que los alumnos ingresantes son adolescentes y adultos jóvenes que han transitado por el sistema formal educativo, la presente investigación no pretende dar cuenta de cuál es la etapa del proceso de adquisición de la lengua en la que se encuentran (más pertinente para un estudio con niños que ingresan al sistema escolar) sino que focaliza la mirada en los conocimientos metalingüísticos de los alumnos ingresantes a primer año de las diferentes carreras del Instituto Superior de Profesorado N° 20 (cohorte 2008).

En este sentido, surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué características del lenguaje de los alumnos ingresantes responden a razones socio-culturales y cuáles a patologías del lenguaje?, ¿Cuál es el grado de capacidad que los alumnos ingresantes tienen para reflexionar sobre su lengua?, o sea ¿Cuáles son sus conocimientos metalingüísticos (metaléxico, metafonológico, metasintáctico, metapragmático, metatextual)?

Profundizar el conocimiento sobre la realidad lingüística de los alumnos ingresantes del Instituto Superior de Profesorado N° 20, permitirá conocer la situación del alumnado en cuanto a su nivel de lenguaje y detectar posibles dificultades y potencialidades en sus prácticas de lectura y la escritura, para implementar acciones que favorezcan los procesos de aprendizaje, intentando disminuir las deserciones y brindándole herramientas y acompañamiento durante su tránsito por el Nivel Superior.

También cobran importancia los datos que aporta la historia escolar del adolescente, ya que cuando se encuentra invadida de fracasos, dificultades y repitencias - que dan cuenta de la inestabilidad con que ha transcurrido su escolaridad- el ingreso y continuidad en el Nivel Superior suele presentar mayor riesgo y el costo cognitivo-emocional de su permanencia es mayor.

El problema sobre el que se ha focalizado la mirada es: ¿Qué características del lenguaje de los alumnos ingresantes al primer año (cohorte 2008) de las carreras de Profesorado de Nivel Inicial, Profesorado de Economía y Administración y Tecnicaturas del I.S.P. N° 20, de la localidad de San Justo (Santa Fe) responden a razones socio-culturales y cuáles a patologías del lenguaje?, ¿Cuál es el grado de capacidad que los alumnos ingresantes tienen para reflexionar sobre su lengua?, o sea ¿Cuáles son sus conocimientos metalingüísticos (metaléxico, metafonológico, metasintáctico, metapragmático, metatextual)?

La hipótesis formulada es: La realidad lingüística de los alumnos ingresantes al primer año (cohorte 2008) de las carreras de Profesorado de Nivel Inicial, Profesorado de Economía y Administración y

Tecnicaturas del I.S.P. N° 20, de la localidad de San Justo (Santa Fe) da cuenta de dificultades vinculadas con conocimientos metalingüísticos y no con patologías del lenguaje.

Los objetivos de la presente investigación son:

- Lograr una aproximación a la realidad lingüística de los alumnos ingresantes (cohorte 2008) a los diferentes profesorados del Instituto Superior de Profesorado N° 20 Senador Néstor Zamaro de la ciudad de San Justo, Santa Fe.

- Identificar qué características del lenguaje de los alumnos ingresantes responden a razones socio-culturales y cuáles a patologías del lenguaje.

- Conocer el grado de conocimientos metalingüísticos (metaléxico, metafonológico, metasintáctico, metapragmático, metatextual) de los alumnos ingresantes.

- Determinar, en el caso que se presenten, indicadores compatibles con patología lingüística en las producciones de los alumnos durante las Jornadas de Ingreso 2008.

- Incrementar datos y estudios sobre el presente tema.

El objeto de estudio es: Las características del lenguaje de los alumnos ingresantes (cohorte 2008) al primer año de las carreras de Profesorado de Nivel Inicial, Profesorado de Economía y Administración y Tecnicaturas del I.S.P. N° 20, de la localidad de San Justo (Santa Fe) en cuanto a sus conocimientos metalingüísticos (metaléxico, metafonológico, metasintáctico, metapragmático, metatextual).

Las unidades de análisis de la investigación son: los alumnos ingresantes (cohorte 2008) a los Profesorados de Nivel Inicial, Economía y Administración y Tecnicaturas del I.S.P. N° 20, de la localidad de San Justo (Santa Fe).

Estado del arte:

En relación con el presente proyecto de investigación, desde la bibliografía no existen demasiados referentes que estudien la relación lenguaje- aprendizaje pedagógico, y si se deriva este tema al adolescente, el vacío existente se agranda aún más. En este sentido, sólo se ha encontrado un proyecto de Investigación, basado en una problemática similar, que se lleva a cabo en el nivel terciario de la Escuela Normal N° 3 de Rosario, desde el año 1999. En el mismo se implementa un programa de detección de dificultades en la lectura y la escritura en los alumnos ingresantes a las carreras de profesorados de Nivel Inicial y de EGB 1 y 2.

Al realizar el rastreo bibliográfico para elaborar el marco teórico y estado de arte se encontraron, además, diferentes propuestas y perspectivas de abordaje de la problemática. Así, para realizar una breve presentación de lo leído y relevado, se ha organizado esta parte del escrito desde lo que se denominan “diferentes perspectivas” para abordar el problema.

Desde el área de la disciplina fonoaudiológica, son sumamente escasas las referencias bibliográfi-

cas que se refieren a la problemática del lenguaje en el adolescente en cuanto a evaluación y terapéutica. Este tema fue tratado por la Lic. en Fonoaudiología Marta Alicia Espeleta en su libro: “El lenguaje en niños y adolescentes. Recursos para la investigación clínica” (1996). Este material de Evaluación fue organizado en base a los lineamientos teóricos del Dr. Juan Azcoaga, Berta Derman y Angélica Iglesias, los que fueron presentados en el año 1979 en el libro: “Alteraciones del Aprendizaje escolar”. Los autores, desde una orientación fisiopatológica, investigan las dificultades y retardos del proceso de aprendizaje pedagógico otorgándole fundamental importancia al diagnóstico y a la prevención. Los autores dieron a conocer la profundización de sus investigaciones en otro texto denominado: “Alteraciones del Aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento” (1985).

Dado que la presente investigación se centra en el ámbito educativo, se considera que la perspectiva anterior debe entramarse con estudios que aborden el objeto desde perspectivas didáctico- pedagógicas, en particular, en didáctica de la lengua. En este sentido se remarca, nuevamente, la ausencia de investigaciones sobre las competencias comunicativas y textuales de los alumnos adolescentes, denunciada no hace mucho por Carmen R. García Fernández (1987: 89). En esta línea, resultan significativos trabajos como el efectuado por Michael Stubbs (1987), Sonsoles Fernández (1987), Antonio Bañón Hernández (1993), entre otros en los que se parte de testimonios de los propios adolescentes y se focaliza la mirada sobre su competencia metacomunicativa y, en parte, también a su metacompetencia comunicativa.

Si se admite la necesidad de combinar el estudio teórico de las competencias generales frente al mundo con las específicas, entre las que hay que incluir las habilidades sociocomunicativas (Fierro, 1985: 99), se coincidirá, igualmente, en que a la abstracción le corresponde la competencia metacomunicativa, la capacidad del adolescente para reflexionar sobre los usos y procesos de la comunicación real, mientras que a la metacognición le correspondería, en el ámbito de la Teoría del Discurso, la metacompetencia comunicativa, la capacidad para reflexionar sobre la competencia comunicativa propia y también sobre la ajena. «Durante la adolescencia — dice John H. Flavell (1984: 141) — la gente suele desarrollar una conciencia muy intensa tanto de sus propios procesos psicológicos como de los de los demás (metaconocimiento)». Suzanne Romaine (1984: 84), precisamente, en su excelente trabajo *The Language of Children and Adolescents. The Acquisition of Communicative Competence*, dice, partiendo de la diversificación de interacciones durante la adolescencia, idea básica en los trabajos de Psicología Cognitiva y de Psicología Social, que, en torno a los trece, catorce y quince años, se observa un progreso evidente en la concienciación de la importancia social del lenguaje y en la asunción de valores en relación con la propia variación lingüística.

Es en este punto, en el que resulta necesario despejar las diferentes acepciones de “conocimientos/ reflexión/actividad metalingüística”. Así la actividad metalingüística hace referencia al conocimiento sobre la lengua y a la manifestación de este conocimiento. Se ha destacado desde diferentes perspectivas y desde presupuestos científicos diversos, también con denominaciones diferentes, la capacidad de la lengua para referirse a sí misma y, por otra parte la capacidad de los hablantes para controlar la producción y recepción lingüístico- discursiva, y su capacidad de mostrar un conocimiento más o menos explícito sobre la lengua y su uso (Camps y Millán, 2000; Camps y otros, 2005).

Lo que aportan estos estudios es la constatación de que la actividad metalingüística se manifiesta de muchas maneras, sobre diferentes objetos lingüísticos y discursivos y en ocasiones y grados de conciencia y control diferentes. Se deben considerar también las perspectivas desde las que se han realizado estudios sobre esta actividad. Dejando de lado la función metalingüística del lenguaje, señalada en el esquema de la comunicación de Jakobson, que ha dado lugar a muchos estudios centrados en el sistema de la lengua para destacar las formas y los procedimientos que utiliza la lengua para referirse a sí misma, la capacidad metalingüística, también ha sido objeto de estudio desde la psicolingüística. Muchos estudiosos han observado a sus hijos o a sus nietos durante su evolución en el lenguaje (Halliday, 1976; Bisesex, 1980; Adamcewki, 1995). Ellos aportan ejemplos de manifestaciones de actividad metalingüística considerada como prueba de conocimiento y dominio de determinados aspectos lingüísticos o discursivos.

Desde la psicolingüística, también se han propuesto modelos sobre el desarrollo del lenguaje y el conocimiento metalingüístico (Karmiloff Smith, 1992; Gombert, 1990). Se ha investigado sobre el conocimiento metalingüístico de los hablantes de diferentes edades y con relación a habilidades específicas. Los aportes de dichas investigaciones han incidido, particularmente, en la construcción del objeto de estudio de la presente investigación.

También se ha observado la actividad metalingüística en la interacción, en conversaciones exolingües y en situaciones de enseñanza y aprendizaje para la construcción de conocimientos sobre la lengua o sobre otros objetos del saber (Camps, 2000: 101-ss). Estos estudios, sin embargo no ofrecen indicaciones para la intervención didáctica; únicamente muestran las representaciones que los hablantes, niños, estudiantes, adultos tienen de la lengua y de su funcionamiento. Falta un paso más que oriente sobre cómo tener en cuenta estas representaciones, estos conocimientos en el contexto de enseñanza y de aprendizaje, y sobre cómo construir conocimiento metalingüístico a partir de estos saberes (Fisher, 2004).

Camps (2000) recogiendo las observaciones de estos estudios y los modelos propuestos por lingüistas y psicólogos, propone una clasificación de la actividad metalingüística que ofrece puntos de referencia para situar el grado de conciencia y el grado de explicitación de las manifestaciones de dicha actividad. Así, la actividad metalingüística puede aparecer de manera implícita, ligada al uso del lenguaje, en forma de regulación (sobre la marcha); y también de forma explícita o manifiesta con ayuda del lenguaje común o bien del lenguaje especializado o metalenguaje, también con diversos grados de manifestación y de verbalización (Camps; 2000:106-ss).

Hay que señalar que los diferentes niveles de actividad metalingüística no suponen una evolución en el desarrollo del individuo, ni tampoco siguen un camino que va de lo implícito a lo explícito, sino que tanto pueden ser generados desde el uso a la reflexión como de la reflexión a la interiorización y al uso automático, y se manifiestan a menudo en paralelo, en función de la situación y de los aspectos del lenguaje o del discurso a los que se refieran. El modelo presenta la complejidad de la relación entre saberes de uso de la lengua y saberes sobre la lengua, además de la complejidad de la naturaleza de estos saberes. Y es precisamente en esta relación en la que el presente proyecto de investigación ha focalizado su mirada.

Metodología e instrumentos utilizados

El estudio realizado es de tipo Exploratorio Descriptivo, presenta hipótesis y es un estudio transversal porque no existe seguimiento de las variables en el tiempo.

La población sobre la que se realizó el estudio son todos los alumnos ingresantes del Instituto Superior de Profesorado Nº 20 Senador Néstor Zamaro de la ciudad de San Justo Santa Fe, a los Profesores de Nivel Inicial, de Administración y Economía y Tecnicaturas en el año 2008.

Los instrumentos que han permitido relevar información significativa para la investigación han sido: un protocolo elaborado ad hoc para esta investigación, entrevistas y documentos diversos (biografía escolar escrita).

El procedimiento consistió, en primera instancia, en informar a los estudiantes sobre la investigación y luego se implementó el protocolo (de lectura y escritura) que cada alumno resolvió de manera individual. A continuación se procedió a completar la matriz de datos, para luego pasar al procesamiento de los mismos (conforme al plan) y a la generación de cuadros de doble entrada, gráficos y otras formas de presentación resumida de los datos, a fin de proceder a su discusión, análisis e interpretación.

Para completar las evaluaciones individuales, fueron seleccionados al azar, algunos de los alumnos ingresantes que presentaron indicadores de patología lingüística, tanto en los aspectos morfosintácticos como semánticos; y otros que no presentaron indicadores.

Estos pasaron a la segunda instancia de exploración que consistió en la evaluación de la expresión oral y la profundización de la biografía escolar de dichos alumnos.

Modalidad de trabajo

Para iniciar este apartado se ha decidido, en primera instancia, profundizar la descripción de la modalidad de trabajo en relación con el diseño de los instrumentos y procedimientos utilizados para recoger los datos porque se considera que esto es de vital importancia para comprender luego los resultados de la presente investigación.

En las Jornadas de Ingreso del año 2008, en el espacio de Fonoaudiología, se procedió a dar a los alumnos el material preparado para la evaluación de la comprensión lectora y la escritura espontánea. El protocolo consistió en un formulario impreso destinado a obtener respuestas sobre el problema en estudio. Este era una adaptación-contextualizada- del material de la Lic. Marta Espeleta: "El lenguaje en niños y adolescentes. Recursos para la investigación clínica". Cada alumno completó el mismo en forma individual.

Para elaborar dicho material se tuvieron en cuenta las variables a estudiar, con sus modalidades y sus respectivos indicadores. A continuación se presentará cada una de ellas.

Variables implicadas:

Alumnos ingresantes

-Definición conceptual: dentro de la institución y según el sistema educativo vigente, son los alumnos que inician sus estudios superiores en el presente año lectivo.

-Definición operacional: corresponde a los alumnos que inician sus estudios superiores en el presente año lectivo que pertenecen al Profesorado de Nivel Inicial, Economía y Administración y Técnicas.

Patología lingüística

- Definición conceptual: alteración de la actividad analítica sintética de los analizadores cerebrales relacionados con el lenguaje: Analizador Cinestésico Motor Verbal y Analizador Verbal.

-Definición operacional: la alteración funcional del Analizador Cinestésico motor verbal afecta los procesos de Codificación y Decodificación Fonológica y Morfosintáctica que remite a sintomatología lingüística correspondiente al trastorno Anártrico. La alteración funcional del Analizador Verbal afecta los procesos de Codificación y Decodificación Semántica que remite a sintomatología lingüística correspondiente al trastorno Afásico.

-Modalidades: La alteración funcional de los analizadores se ve en las siguientes modalidades que corresponden a los diferentes niveles:

-Palabra: en este nivel se lleva a cabo la selección y la combinación grafemática para la palabra escrita, y la adecuación fonemática para la palabra leída.

-Oración: en este nivel las palabras se relacionan entre sí para lograr las oraciones organizadas en forma adecuada.

-Texto: en este nivel las oraciones se relacionan entre sí para formar un todo coherente y cohesivo.

-Indicadores:

Para los procesos de Codificación y Decodificación Fonológica y morfosintáctica y Codificación y Decodificación Semántica se encuentran los siguientes indicadores en las diferentes modalidades: palabra, oración y texto.

- Codificación y Decodificación Fonológica y morfosintáctica

- Palabra: sustituciones de grafemas, omisiones de grafemas consonánticos en sílaba inversa, omisión grafemática de la segunda consonante de la sílaba compuesta, sustituciones de grafemas de la segunda consonante de la sílaba compuesta, agregados de grafemas, transposición grafemática de la segunda consonante de la sílaba compuesta, omisiones de grafemas en palabras de estructura prolongada, omisiones de grafemas de una de las vocales del diptongo, fusión de dos o más palabras, fraccio-

namiento de la palabra, traslado y agregado fonemático de la última consonante de la sílaba compuesta a una sílaba simple.

- Oración: incoordinación por género, incoordinación por número, omisión de relacionantes, inadecuado orden de los componentes de la oración, agregado inadecuado de unidades hábiles, sustitución de unidades hábiles, transposición de unidades hábiles.

- Texto: excesiva presencia de oraciones coordinadas y ausencia de subordinadas, marcada incapacidad para sostener el referente verbal según modo, tiempo, y número a lo largo del texto, agramatismo morfosintáctico, dificultad para expresar la síntesis ideatoria, ausencia y sustitución de conectores, expresiones redundantes.

- Codificación y Decodificación Semántica

- Palabra: confusiones de grafemas por labilidad en la conformación grafemática de las palabras, labilidad en la propiedad representativas de las palabras, labilidad, mal uso o desconocimiento del significado de las palabras.

- Oración: agramatismo semántico, reemplazo de adjetivos, verbos o adverbios por sus antónimos, utilización de parafasias en los sustantivos, inadecuada organización de la oración que da lugar a interpretaciones confusas, construcciones de pobreza lexical, incorporación de neologismos semánticos.

- Texto: inconsistencia en el contenido, uso de términos imprecisos, confusión en la distinción inicio, nudo y desenlace, mala interpretación del desenlace, alteración de la secuencia temporal del relato escrito, estancamiento en los aspectos concretos del texto.

Dado que el propósito de la presente investigación no es reforzar una teoría del déficit sino determinar qué características del lenguaje de los alumnos ingresantes responden a razones socio-culturales y cuáles a patologías del lenguaje y, paralelamente, detectar cuál es el grado de capacidad que los alumnos ingresantes tienen para reflexionar sobre su lengua, se han incluido otras variables: conocimiento lingüístico y conocimiento metalingüístico. Todo hablante, aunque no esté alfabetizado, tiene conocimientos de tipo intuitivo sobre su lengua que le permiten entender a otros y expresarse (conocimientos fonológicos, léxicos, morfológico / sintáctico, semánticos y discursivos). Dado que los alumnos son adolescentes y adultos jóvenes que han transitado por el sistema formal educativo, la presente investigación no se centra en dar cuenta de cuál es la etapa del proceso de adquisición de la lengua en la que se encuentran (más pertinente para un estudio con niños que ingresan al sistema escolar) sino que interesa – como se ha puntualizado más arriba – focalizar la mirada en sus conocimientos metalingüísticos.

Conocimientos lingüísticos: son los que le permiten al ser humano comprender y producir expresiones de su lengua. Pueden considerarse teniendo en cuenta el nivel de representación involucrado, es decir, conocimientos fonológicos, léxicos, morfológico/sintácticos, semánticos y discursivos (abordado en el punto modalidades).

Conocimientos metalingüísticos: hace referencia a la capacidad del ser humano para reflexionar sobre su lengua (conocimiento metaléxico, conocimiento metafonológico, conocimiento metasintáctico, conocimiento metapragmático).

- Indicadores:
- Conocimiento metaléxico: la capacidad de aislar palabras.
- Conocimiento metafonológico: la capacidad de aislar fonemas.
- Conocimiento metasintáctico: la capacidad de completar estructuras u ordenarlas.
- Conocimiento metapragmático: la capacidad para distinguir entre lo que se dice y lo que se quiere decir.

Se analizaron los datos de las producciones de los alumnos del Nivel Inicial, Profesorados de Administración y Economía y Tecnicaturas. En esta instancia no presentaron dificultades relacionadas con el diseño metodológico. Los datos fueron registrados de la manera prevista y se analizaron de acuerdo a las variables e indicadores planteados.

Luego de que los alumnos elaboraron los protocolos se procedió a completar la matriz de datos para, con posterioridad, pasar al procesamiento de los mismos y a la generación de cuadros de doble entrada, gráficos y otras formas de presentación resumida de los datos, a fin de proceder a su discusión, análisis e interpretación.

Para completar lo relevado en las evaluaciones individuales, fueron seleccionados al azar, algunos de los alumnos ingresantes que presentaron indicadores de patología lingüística, tanto en los aspectos morfosintácticos como semánticos; y otros que no presentaron indicadores. Estos pasaron a la segunda instancia de exploración que consistió en la evaluación de la expresión oral y la investigación de la biografía escolar, las cuales se consideraron como dos nuevas variables.

En cuanto a la expresión oral se atendió a la lectura automática en voz alta y al lenguaje espontáneo. Las modalidades con los correspondientes indicadores fueron: articulación, prosodia, puntuación, características de la lectura, coherencia y organización del relato.

Para evaluar el lenguaje oral, se utilizó un texto breve para que cada alumno realizara lectura automática en voz alta y luego hiciera un comentario oral. Se hizo el registro de las producciones durante la lectura y la conversación para su posterior análisis.

En relación con la Biografía Escolar, se entiende como: relatos de dificultades en el aprendizaje pedagógico en los diferentes niveles: inicial, primario, secundario, terciario/universitario. En este sentido, para la investigación de la biografía escolar, cada alumno debió relatar en forma libre e individual, su recorrido escolar en los diferentes niveles: inicial, medio y terciario y/o universitario, narrando sus experiencias y dificultades, si las hubiere, agregando los comentarios u observaciones que considerara pertinentes. A partir de este relato se determinaron los indicadores.

Luego de que los alumnos elaboraron los protocolos referentes a la lengua oral y la biografía escolar se procedió a completar la matriz de datos, para con posterioridad, pasar al procesamiento de los mismos y a la generación de cuadros de doble entrada, gráficos y otras formas de presentación resumi-

da de los datos, a fin de proceder a su discusión, análisis e interpretación.

Resultados obtenidos y discusión

En relación con las producciones escritas:

En el Profesorado de Nivel Inicial de los 25 alumnos evaluados, 24 presentaron indicadores de probables patologías lingüísticas en sus producciones. Solamente un alumno no presentó indicadores en ninguno de los aspectos evaluados.

En el Profesorado de Economía y Administración de los 22 alumnos evaluados, 20 presentaron indicadores de probable patología lingüística en sus producciones. Dos alumnos no presentaron indicadores en ninguno de los aspectos evaluados.

En las Tecnicaturas de los 40 alumnos evaluados, 39 presentaron indicadores de probable patología lingüística en sus producciones. Solamente un alumno no presentó indicadores en ninguno de los aspectos evaluados.

En suma, sobre un total de 87 alumnos, 83 presentaron indicadores de probable patología lingüística en sus producciones (95%). Ante estos primeros resultados surgió la pregunta sobre el tenor de dichos indicadores para, luego, focalizar la mirada sobre los conocimientos metalingüísticos que fueron puestos en juego para resolver las actividades propuestas en el protocolo. Tal como ya se enunciara se procedió a procesar los datos atendiendo a dichos indicadores. Este procesamiento se realizó para cada uno de los Profesorados y la Tecnicatura. A continuación presentamos -a modo de ejemplo- algunos de los cuadros con resultados. En los mismos se consigna el número de alumnos- por carrera- que presentaron indicadores (en los cuadros 1, 2, 3, 4 se anexan, dado su relevancia, porcentajes obtenidos sobre el total de alumnos).

Cuadro 1: Indicadores en la Codificación y Decodificación Fonológica y Morfosintáctica y en la Codificación y Decodificación Semántica.

PROCESOS LINGÜÍSTICOS	PROFESORADO ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN (22)	PROFESORADO NIVEL INICIAL (25)	TECNICATURA (40)
Codificación y Decodificación Fonológica y Morfosintáctica	19	22	38
Codificación y Decodificación Semántica	12	15	23

Total alumnos: 87 (100%)

Indicadores de Codificación y Decodificación Fonológica y Morfosintáctica: 79 (91 %)

Indicadores de Codificación y Decodificación Semántica: 50 (57%)

Cuadro 2: Indicadores en la Codificación y Decodificación Fonológica y Morfosintáctica

MODALIDADES	PROFESORADO ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN (22)	PROFESORADO NIVEL INICIAL (25)	TECNICATURA (40)
Palabra	16	21	34
Oración	16	16	22
Texto	5	9	10

Total alumnos: 87 (100%)

Palabra: 71 (82 %)

Oración: 54 (62 %)

Texto: 24 (27 %)

Cuadro 3: Indicadores en la Codificación y Decodificación Semántica

MODALIDADES	PROFESORADO ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN (22)	PROFESORADO NIVEL INICIAL (25)	TECNICATURA (40)
Palabra	1	1	1
Oración	0	4	2
Texto	11	13	20

Total alumnos: 87 (100%)

Palabra: 3 (3 %)

Oración: 6 (7 %)

Texto: 44 (50 %)

Cuadro 4: Indicadores correspondientes a las diferentes modalidades de análisis: palabra, oración y texto.

MODALIDADES	PROFESORADO ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN (22)	PROFESORADO NIVEL INICIAL (25)	TECNICATURA (40)
Palabra	16	21	35
Oración	16	19	23
Texto	13	17	26

Total alumnos: 87 (100%)

Palabra: 72 (83 %)

Oración: 58 (67 %)

Texto: 56 (64 %)

Cuadro 5: Indicadores correspondientes a las modalidades: palabra, oración y texto en la Codificación y Decodificación Fonológica y Morfosintáctica.

PALABRA	PROFESORADO ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN (22)	PROFESORADO NIVEL INICIAL (25)	TECNICATURA (40)
Sustituciones de Grafemas	2	1	2
Omisiones de Grafemas Consonánticos en Sílabas Inversas	0	1	0
Omisiones de Grafemas de la Segunda Consonante de Sílabas Compuestas	1	2	0
Sustituciones de Grafemas de la Segunda Consonante de Sílabas Compuestas	0	0	0
Agregados de Grafemas	0	0	0

Transposición de Grafemas de la Segunda Consonante de Sílabas Compuestas	0	0	0
Omisiones de Grafemas en Palabras de Estructura Prolongada	0	0	4
Omisiones de Grafemas de una de las Vocales del Diptongo	0	1	0
Fusión de Dos o mas Palabras	0	2	3
Fraccionamiento de la Palabra	0	0	1
Traslado y agregado graf. de la última cons. de la sílaba compuesta a una simple	0	0	0
Errores ortográficos	11	17	26
Omisión de acentos	12	13	18
ORACIÓN			
Incoordinación por género	1	3	5
Incoordinación por número	7	9	15
Inadecuado orden de los componentes de la oración	9	7	14
Sustitución de unidades lábiles	0	4	0
Omisión de unidades lábiles	1	3	0
Transposición de unidades lábiles	0	0	0
Mala puntuación	2	3	2
TEXTO			
Excesiva presencia de oraciones coordinadas y ausencia de subordinadas	1	2	0
Incapacidad para sostener el referente verbal según modo, tiempo y número	0	1	1
Agramatismo morfosintáctico	1	0	1
Dificultad para expresar la síntesis ideatoria	1	4	2

Ausencia y sustitución de conectores	0	0	0
Expresiones redundantes	2	6	5

Cuadro 6: Indicadores correspondientes a las modalidades: palabra, oración y texto en la Codificación y Decodificación Semántica

PALABRA	PROFESORADO ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN (22)	PROFESORADO NIVEL INICIAL (25)	TECNICATURA (40)
Confusiones de grafemas por labilidad en la formación de la palabra	0	0	0
Labilidad en la propiedad representativa de las palabras	0	0	0
Mal uso o desconocimiento del significado de la palabra	1	1	1
ORACIÓN			
Agramatismo semántico	0	0	0
Reemplazo de adjetivos, verbos o adverbios por sus antónimos	0	0	0
Utilización de parafasias en los sustantivos	0	0	2
Inadecuada organización de la oración que da lugar a interpretaciones confusas	0	4	0
Construcciones de pobreza lexical	0	0	0
Incorporación de neologismos semánticos	0	0	0
TEXTO			
Inconsistencia en el contenido	0	1	0
Uso de términos imprecisos	0	0	0
Confusión en la distinción inicio, nudo y desenlace	0	0	0
Mala interpretación del desenlace	11	13	18

Alteración de la secuencia temporal del relato escrito	0	0	0
Estancamiento en los aspectos concretos del texto	0	2	2

La mayoría de los indicadores encontrados dan cuenta de dificultades en la codificación y decodificación fonológica y morfosintáctica y se concentran en el nivel palabra y oración. En tanto los indicadores en la codificación y decodificación semántica dan cuenta de mayores dificultades en el nivel textual.

Leído los resultados a la luz de los conocimientos metalingüísticos que ponen de manifiesto los alumnos se puede observar que tienen dificultades para aislar palabras (Conocimiento metaléxico) y para aislar fonemas (Conocimiento metafonológico); también tienen dificultades para completar estructuras u ordenarlas (Conocimiento metasintáctico) y para distinguir entre lo que se dice y lo que se quiere decir (Conocimiento metapragmático).

Además, cabe consignar que existe una gradación en las dificultades relevadas: son menores en el nivel metafonológico y metaléxico y mayores en el nivel metasintáctico y metapragmático.

En este sentido, se considera que esto puede explicarse, en su casi totalidad, como interferencia del código oral en el código escrito. Los estudiantes revelan utilizar al escribir las mismas reglas de estructuración que emplean al hablar. En otras palabras: los estudiantes no tienen clara conciencia de que la escritura no es un mero código sustitutivo del lenguaje oral, una simple convención de transcripción del lenguaje oral, sino que se organiza según reglas propias que obedecen a sus condiciones específicas de producción y transmisión, condiciones bastante diferentes a las de la oralidad. De ahí que las dificultades en los niveles metafonológico y metaléxico sean menores que las que aparecen en los niveles metasintáctico y metapragmático.

Estas nuevas hipótesis que surgieron del análisis de estos primeros datos se vieron reforzadas por los resultados obtenidos en la siguiente etapa de recolección de información puesto que de los 5 alumnos evaluados de los Profesorados de Economía y Administración, solo 2 presentaron dificultades en sus producciones orales. Una alumna no pudo ser evaluada en esta instancia debido a que abandonó la carrera. En relación a la lectura en voz alta una sola alumna presentó repeticiones de palabras. En general los alumnos hicieron una buena lectura en voz alta. En la expresión oral las fallas en el relato de los dos alumnos corresponden a dificultades para organizar la expresión de la idea, con latencias, muletillas y expresiones reiteradas, dificultades propias de producciones que responden a la oralidad secundaria (Ong, 1996). Los demás alumnos presentaron un relato organizado con una expresión oral secundaria adecuada.

De los 7 alumnos evaluados en el Profesorado de Nivel Inicial, 5 presentaron dificultades en algunos de los aspectos evaluados en sus producciones orales. Una alumna no pudo ser evaluada en esta instancia debido a que abandonó la carrera. Los problemas más frecuentes se debieron a la sustitución de fonemas en la palabra. Esto está en relación con las repeticiones de palabras y los tanteos fonológicos que aparecen, ya que ponen de manifiesto las dificultades para realizar la lectura. En relación al lenguaje oral espontáneo y / o secundario, dos alumnas presentaron un relato desorganizado y confuso,

requiriendo de facilitaciones mediante preguntas para poder realizar el comentario del texto. En la expresión oral presentaron latencias, muletillas y dificultades para expresar la idea acerca del sentido de la lectura. Una de ellas no pudo interpretar el argumento. Los demás alumnos, en general presentaron un relato organizado.

Analizando los datos de la biografía escolar de los alumnos se observa que las mayores dificultades se presentan en el Nivel Secundario, con necesidad de rendir materias, repitencias y requerimientos de docentes de apoyo.

Los datos analizados permiten inferir- al focalizar la mirada en las características del lenguaje de los alumnos ingresantes- que el mayor número de dificultades responden a razones socio-culturales y no a patologías del lenguaje. Y, paralelamente, detectar que el grado de capacidad que los alumnos ingresantes tienen para reflexionar sobre su lengua (atendiendo a la complejidad de la relación entre saberes de uso de la lengua y saberes sobre la lengua) es escaso.

A modo de cierre y conclusión

No se trata de creer (como a menudo se sostiene) que los alumnos ingresantes “hablan mal” y/o “todos tienen dificultades/ problemas de orden patológico para poder leer y escribir”, sino que desconocen (porque no se les ha enseñado de manera sostenida y sistemática) que su lengua tiene diferentes variedades expresivas aptas para distintas funciones y circunstancias y que cada una de ellas tiene sus propias exigencias de estructuración. Y, en muchos casos, no comprenden (porque no se les ha dado la oportunidad) que cuantas más variedades de lengua manejen eficazmente, más y mejores serán sus posibilidades de expresión y de intercambio comunicativo.

La perspectiva teórica de la presente investigación fue la de la descripción lingüística, no la de la normatividad “académica” en materia de lengua. En este sentido, se sostuvo en el supuesto de que las formas lingüísticas usadas por una comunidad no pueden dividirse tajantemente en “correctas” e “incorrectas”, como si el lenguaje fuera un cuerpo de doctrina contenido completo en cualquier tratado de gramática y la “corrección” fuera un valor absoluto que pudiera medirse comparando un uso dado con las normas explicitadas en tal tratado. Por ende, la gramaticalidad y la agramaticalidad no son dos valores discretos sino dos polos opuestos de un largo continuum donde no existen los puntos límites precisos.

Así, al analizar los resultados, la hipótesis que se postuló al inicio de la investigación cobró un nuevo matiz ya que de ellos surge que el tenor de las dificultades de los ingresantes no son un simple problema de “ejecución lingüística” (es decir, de “aplicación” del código idiomático y / o su posible alteración patológica). Sino que es un problema de “competencia”, no en el sentido genérico de desconocimiento de las reglas básicas de estructuración del código sino en un sentido específico de desconocimiento de las diversas posibilidades de variación y uso de ese código en función de las distintas situaciones comunicativas en que puede emplearse. Es decir, es un problema de “competencia comunicativa” y de su enseñanza en los diferentes niveles educativos del sistema escolar.

El problema crece, así, en complejidad puesto que entrama diferentes dimensiones: relación lenguaje/pensamiento (procesos cognitivos involucrados); relación lenguaje /cultura /sociedad; pero los resultados permiten inferir caminos superadores relacionados con la enseñanza.

Se rechaza, por tanto, el enfoque del estudio del docente como un “policía lingüístico” cuya misión sea vigilar el cumplimiento estricto de dichas normas ideales y que, frente a casos problemáticos, actúa como un “regenerador” o “médico” lingüístico que deba concentrarse en “curar” los usos “incorrectos”. El manejo del concepto de “patología lingüística” y de falla y/o error se torna, en consecuencia, problemático (e insuficiente)- en el ámbito educativo- tanto en lo teórico (¿existe realmente el “error”?, ¿se puede definir?, ¿cómo delimitarlo?) como en lo práctico (¿cuándo un uso particular es erróneo?, ¿según qué norma lo es?, ¿para cuáles hablantes?, ¿en cuál contexto y circunstancias comunicativas específicas?, ¿qué sucedería si la reflexión sobre los hechos del lenguaje (conocimiento metalingüístico) se realizara (enseñara) de manera sostenida y sistemática en todas las áreas de conocimiento desde el nivel inicial?

Aspectos e interrogantes que deben ser actualizados (abordados y profundizados) de manera constantes por quienes se dedican a la formación de formadores. En este sentido, los resultados del presente estudio abren a nuevos interrogantes y perspectivas de investigación.

Notas

El presente trabajo de investigación (Código 327) fue aprobado y financiado por el Infod (Convocatoria 2007: “Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas”). El informe final del mismo fue seleccionado para ser compartido en el marco del Primer Congreso Nacional de Investigación “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas” (Organizado por el Instituto Nacional de Formación Docente) y para ser publicado en la el centro de documentación del Infod:

<http://cedoc.infod.edu.ar/upload/327.pdf>

Bibliografía

Azcoaga, J. (1985). *Alteraciones del aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Azcoaga, J. (1979). *Aprendizaje fisiológico y Aprendizaje pedagógico*. Bs As: El Ateneo

Azcoaga, J. (1979). *Del lenguaje al pensamiento verbal*. Buenos Aires: El Ateneo.

Azcoaga, J. (1983). *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y el adulto*. Buenos Aires: Paidós.

Blanche- Benveniste, C, (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Ge-

disa.

Camps, A.; Milian, M. (eds.) (2000): *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press. (Trad. cast.: *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens, 2000)

Camps, A.; Ribas, T. (dirs.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Camps, A.; Milian, M. (2000). *Actividad metalingüística y aprendizaje del lenguaje escrito*. Aula hoy, 21, pp. 24-30; Argentina, Ed. Homo Sapiens.

Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.

Cardona (1981). *La antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.

Espeleta, M. (2001). *El lenguaje*. En *Revista Espacio Fonoaudiológico*. Santa Fe: Colegio de Fonoaudiólogos.

Espeleta, M. (1996). *El lenguaje en niños y adolescentes. Recursos para la investigación clínica*. Rosario: UNR Editora.

Espeleta, M. (1998), *Fracaso escolar. Parte 1 y 2*, Revista educativa: EDU SALUD, Santa Fe.

Espeleta, M. (2002), *Lenguaje y Aprendizaje escolar*. Revista: Espacio Fonoaudiológico.

Ferreiro, E; Palacios, S (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Bs As: Siglo XXI, 1991.

Garton, (1992), *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Barcelona, Paidós.

Garton, Pratt, (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Bs As: Paidós.

Karmiloff- Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: F.C.E.

Ribas, T.; Milian, M.; Guasch, O.; Camps, A. (2002). *La composición escrita como objeto de reflexión* En: Cots, J. M.; Nussbaum, L. (eds.): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Ed.Milenio, 2002, pp. 167-184



ÁREAS TEMÁTICAS

IV. Lectura y escritura en campos disciplinares y profesionales

La enseñanza de la escritura académico-científica para la pronta definición de los proyectos de tesis de posgrado en Ingeniería

Rita Lilian Amieva y Cristian De Angelo

Facultad de Ingeniería – Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

Esta ponencia refiere una experiencia de enseñanza de escritura académica en la formación de posgrado de ingenieros que cursan la maestría y el doctorado en Ciencias de la Ingeniería, carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (FI-UNRC), más precisamente, refiere la manera como la coordinación de estas carreras atendió los problemas de escritura que evidenciaban los cursantes y que conducían a que éstos se demoraran en la definición y la presentación de sus proyectos de tesis. Por lo tanto, no se abordarán aquí las características o los problemas específicos que presentan los cursantes en el posgrado de Ingeniería con relación a la escritura, sino los dispositivos institucionales que se han implementado para atender el problema de la escritura como aspecto crucial en la elaboración del conocimiento.

La enseñanza de la lectura y la producción y análisis de textos específicos de la carrera, de modo que los alumnos lleguen a apropiarse de las prácticas de lenguaje y de pensamiento propias de las disciplinas que definen la profesión, son escasas en la formación de grado de los alumnos de Ingeniería. En el posgrado, sin embargo, esta enseñanza es fundamental para que los cursantes no sólo accedan de manera crítica por medio de la lectura a las producciones escritas de las comunidades profesionales, a sus modos de razonamiento, sus prácticas, sus códigos y criterios de validación, sino también para que formen parte de tales comunidades con sus producciones. Por ello la coordinación del Programa de Posgrado en Ciencias de la Ingeniería (PPCI) de la FI-UNRC decidió en el año 2006 reformular el programa del Seminario de Posgrado en Ciencias de la Ingeniería (SPCI) — Seminario obligatorio de la Maestría — a fin de incluir un conjunto de actividades tendientes a dotar a los cursantes de tales competencias.

En esta ponencia se expone, en primer lugar, el enfoque teórico y metodológico asumido en relación con la enseñanza de la escritura académico-científica en el SPCI para, posteriormente, describir la experiencia de trabajo en dicho espacio. Finalmente, y a modo de conclusión, se plantean algunas reflexiones y líneas futuras de acción.

La escritura académica en el posgrado de Ingeniería

La incorporación de instancias de formación y de orientación sobre la escritura en el posgrado es una actividad que en los últimos años ha revelado su importancia al punto que diversas carreras, en distintas universidades nacionales, disponen de un taller o seminario de escritura de tesis. Por otra parte, también se han originado proyectos de investigación —como los desarrollados por el Centro de Escritura de Posgrado del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, dirigidos por la profesora Arnoux— sobre las representaciones con relación a la escritura y las ayudas didácticas más pertinentes para favorecer el proceso de producción escrita (Arnoux, 2005). Tanto las experiencias como los resultados de las investigaciones sobre el tema han sido fundamentales al momento de organizar el seminario.

Si bien hay una razón pragmática de peso para incorporar en el posgrado un espacio de formación sobre la escritura —básicamente los bajos porcentajes de egresos en el nivel asociados, en gran medida, a las dificultades para formular un proyecto y concluir la tesis— ésta es posible de atender gracias a las razones teóricas que obran como fundamentos.

Una de esas razones refiere a una nueva perspectiva sobre la escritura según la cual ésta tiene un valor epistémico, no sólo comunicativo. En efecto, desde la perspectiva de la psicología cognitiva —Scardamalia y Bereiter (1992), Flower y Hayes (1996)— la escritura juega un papel importante en la reestructuración del conocimiento, contribuye a la adquisición y reorganización conceptual, a transformar —y no simplemente decir— el conocimiento. La escritura deviene así, en un poderoso instrumento o herramienta para repensar, revisar y reformular lo que se sabe de un tema. Esta perspectiva sobre la escritura es tanto más importante en el posgrado por cuanto los cursantes deben producir sus propios textos —tesis, ponencias, artículos— y no sólo seleccionarlos y analizarlos a los fines de configurar el «estado del arte» sobre el tema objeto de investigación.

Otra de las razones refiere a los vínculos entre escritura, lectura y aprendizaje de los discursos disciplinares sintetizados en la noción de «alfabetización académica» que implica «el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también, el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional» (Carlino, 2003, p. 410). Esta noción, trabajada ampliamente para dar cuenta de las dificultades que encuentran los estudiantes del nivel medio al emprender sus estudios universitarios y la necesidad de que la enseñanza de grado se ocupe al respecto, también es retomada en los estudios de posgrado pues, en este nivel, los

cursantes ingresan efectivamente a nuevas comunidades de pensamiento y de discurso ya que comienzan a interactuar más asiduamente con las comunidades y culturas científicas y profesionales por vías de la investigación.

Una tercera razón alude a la atención de los usos de la lengua en contextos específicos, a los «discursos profesionales», y a la incidencia —desde una perspectiva pragmática y sociocognitiva— del contexto y de los miembros de esa comunidad en su construcción y validación. Desde este enfoque, el dominio de una profesión implica también el dominio de la escritura y los recursos retóricos propios o más característicos de esa profesión. En ese sentido, López Ferrero (2002) afirma que tal dominio no es sólo de carácter conceptual o lingüístico, sino también retórico. Los profesionales no sólo saben cómo resolver un problema, sino también cómo relacionar su solución empíricamente con casos específicos y cómo presentar su razonamiento y su solución persuasivamente dentro de su ámbito.

En el caso del Seminario y particularmente en el caso de una de sus actividades —el taller de escritura— estas tres razones teóricas se constituyeron, como más adelante se advertirá, en ejes orientadores en el diseño de las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Puede afirmarse que al final del Seminario los cursantes logran apreciar el aspecto crucial que tiene el proceso de escritura en la elaboración del conocimiento y valorar a las comunidades disciplinares y profesionales a las que pertenecen como comunidades discursivas.

La experiencia

El *Seminario de Posgrado en Ciencias de la Ingeniería* (SPCI), en esta nueva modalidad, se suma al currículo de la Maestría en el año 2006 y en el 2009, al del Doctorado en Ciencias de la Ingeniería.

Aunque está dirigido prioritariamente a los cursantes de ambas carreras de cuarto nivel, también se halla abierto para todo estudiante o docente interesado en sus temas o actividades.

El SPCI surge en respuesta a las dificultades observadas entre los cursantes, principalmente las vinculadas a la escritura académica y científica; no obstante, sus objetivos son amplios y apuntan a facilitar la integración de los nuevos alumnos —especialmente de los que no han realizado sus carreras de grado en la UNRC— al Programa de Posgrado; a facilitar, asimismo, su integración a los diferentes grupos de investigación de la FI-UNRC con capacidad de dirigir y financiar los trabajos de los tesisistas y a promover la pronta definición de los proyectos de tesis. Se plantea, entonces, como una estructura de formación, apoyo y orientación.

Acordes con estos objetivos, el SPCI desarrolla —en el espacio de 2 créditos, esto es, 40 horas— conferencias informativas referidas a la estructura del Posgrado en Ciencias de la Ingeniería y su funcionamiento en el marco de la FI-UNRC; como así también, conferencias informativas sobre temas y proyectos de investigación de los Grupos de Trabajo de la Facultad, presentaciones de cursantes con plan de tesis aprobado y un taller de introducción a la escritura de trabajos científicos y tecnológicos.

Con el tiempo se ha comprobado que todas estas actividades obran como factores facilitadores para el ejercicio de la escritura y las presentaciones orales de carácter académico pues, así como la

primera actividad cumple con el propósito de facilitar la inserción de los cursantes en el ámbito académico de una formación de cuarto nivel, la segunda se orienta a promover la inserción de los cursantes a grupos de investigación cuya cultura y clima de trabajo estimulan la concentración y el avance en el estudio del tema objeto de tesis, en tanto que la tercera y la cuarta se proponen facilitar la estructuración, elaboración y presentación de los proyectos de tesis.

En promedio, cada año cursan el SPCI alrededor de 12 alumnos, en su mayoría egresados de algunas de las cuatro carreras que ofrece la Facultad, a saber, Ingeniería Electricista, Mecánica, Química y en Telecomunicaciones; y en menor número, egresados de otras universidades del país. En los dos últimos años, también se han sumado egresados de universidades de Centroamérica. En un orden del 70% los cursantes son egresados recientes y el 60% cuenta con una beca para realizar sus estudios y tesis de posgrado.

En lo que concierne específicamente al taller de escritura, el programa ha experimentado sucesivas modificaciones. En un primer momento, los contenidos se centraron en las características de las comunidades profesionales y su cultura investigativa, el papel de las revistas en el desarrollo de la ciencia y la Ingeniería, las principales sociedades y publicaciones en cada rama de la Ingeniería y los géneros discursivos en la formación de posgrado. En una segunda etapa, el programa se amplió incorporando la lectura estratégica de *papers*, la búsqueda y selección de bibliografía en diferentes comunidades y bibliotecas electrónicas, y la comunicación oral de trabajos científicos. Por último, se ha incorporado el tratamiento de las herramientas electrónicas como el L^AT_EX para la escritura científica y tecnológica, y herramientas para administrar y clasificar fuentes bibliográficas como *End-note* y *Jab-Ref*.

Las modificaciones en el programa del taller han obedecido, básicamente, a las necesidades, demandas y sugerencias de los cursantes, recogidas a través de un cuestionario al final de cada edición del taller. Asimismo, estas modificaciones han implicado cambios en la conformación del equipo de profesores a cargo del taller que actualmente está integrado por dos doctores ingenieros y una doctora en educación.

Durante estos años los proyectos de tesis de anteriores cohortes han servido como insumos para que los nuevos grupos comprendan, de una manera práctica, cómo los autores de tales proyectos han resuelto los problemas planteados por la escritura. Asimismo, algunas guías diseñadas por los coordinadores han apuntado cada vez más a poner a los cursantes en un papel activo ante estos materiales, pues se les plantea la hipotética situación de que integran una comisión evaluadora de tales proyectos y que aparte de efectuar su análisis —valiéndose de los aportes teóricos ofrecidos en el taller— también deben indicar cómo reelaborarían los aspectos deficientes de la escritura.

Cada cursante aprueba el taller con la formulación de su proyecto de tesis —o, de no ser posible, la elaboración y exposición de un trabajo relacionado con la línea de investigación dentro de la cual los cursantes pretenden realizar su tesis de maestría o doctorado— y la presentación oral del mismo ante el grupo de clase. En el caso de cursantes que ya tienen formulado su proyecto de tesis —como es la situación de becarios de posgrado— la exigencia es su revisión y formulación según las pautas planteadas por la FI-UNRC.

A diferencia de los dos primeros años de desarrollo del taller, en los dos últimos las consultas a los

coordinadores por parte de los cursantes se han incrementado. En la última edición del taller, todos los cursantes formularon consultas sobre la escritura de las sucesivas versiones del proyecto advirtiéndose, en la mayoría de los casos, notables progresos.

Asimismo, en las últimas ediciones se ha notado una importante mejora en cuanto a la actualidad y calidad de las referencias bibliográficas utilizadas en los proyectos. La incorporación de contenidos relativos a la búsqueda y selección de bibliografía ha permitido a los cursantes centrar la búsqueda en las fuentes más significativas, relacionadas con la comunidad disciplinar. Sumado a esto, la orientación brindada respecto a la lectura estratégica y crítica de *papers* les ha ayudado a rescatar los artículos más relevantes para realizar la revisión bibliográfica y comenzar a adentrarse en el estado del arte del tema específico.

La instancia de la presentación oral de los proyectos se ha revelado también como muy importante. No sólo porque significa, en la mayoría de los casos, la primera experiencia de presentación académica dirigida a una comunidad de pares, sino por las habilidades que exige desarrollar para comunicar de una manera accesible, temáticas especializadas a colegas de otras ramas o especialidades de la Ingeniería, también porque es un ámbito en el que se pueden recibir sugerencias que enriquezcan el plan o la presentación. En lo que respecta a esta actividad, también se destaca la calidad de las presentaciones —orden, claridad, relevancia de la información, diseño, etc.— comprobándose la importancia de la orientación aportada por las clases en la que se trata este tema.

En estos años de desarrollo del SPCI han podido apreciarse que obran como facilitadores: a) la temprana elección de un tema de tesis; b) la también temprana orientación de un director de tesis; c) la pertenencia a un grupo de trabajo; d) la disponibilidad de una beca de formación.

Y, como contrapartida, entre las dificultades, la carencia de algunos de los aspectos mencionados, pues todos inciden en el tiempo dedicado y la calidad en las tareas de escritura.

Haciendo un análisis de las cohortes que han cursado esta modalidad del SPCI, es de destacar que se ha cumplido el objetivo propuesto, reduciendo considerablemente el tiempo necesario para la presentación del proyecto de tesis. Se ha conseguido que el 90% de los alumnos de la Maestría concreten y presenten su proyecto de tesis durante los primeros meses del segundo año del cursado, que es el tiempo esperable para esta carrera.

En lo que concierne a la coordinación del SPCI, se observan como aspectos a mejorar: a) la incorporación de más instancias colaborativas entre pares de modo que varios cursantes puedan aprender de los progresos e incluso de las dificultades de sus compañeros; b) la implementación de un acompañamiento más sostenido y regulado de la escritura que exceda el tiempo del seminario y que también comprenda el proceso de escritura de la tesis.

Actualmente se está evaluando la incorporación de una nueva instancia del SPCI en el currículo de la maestría y el doctorado en Ingeniería con el fin de trabajar directamente sobre los aspectos relacionados a la escritura de la tesis. De esta manera se pretende contribuir a disminuir el tiempo entre la finalización del cursado y la escritura y presentación de la tesis.

Conclusiones

En los últimos años la expansión de los estudios de posgrado, la relevancia concedida a la investigación y los imperativos de publicación ligados a ambas actividades han tenido decisiva influencia en la incorporación de un espacio curricular dedicado a la enseñanza de la escritura en la formación del cuarto nivel de los ingenieros.

En esta ponencia hemos comentado la experiencia del SPCI de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto como dispositivo institucional de formación basado en tres nociones básicas: el valor epistémico de la escritura, la alfabetización académica, y los discursos profesionales.

La ponencia revela cómo la coordinación ha transitado desde esquemas generales basados en prescripciones de tipo formal o estructural, hasta la orientación específica relativa a la escritura del proyecto de tesis y la tesis. La experiencia ha sido desafiante pues ha implicado, entre otras cuestiones, la reestructuración del propio bagaje de conocimientos de los coordinadores con relación a la escritura académica en función de las dificultades y necesidades que experimenta un estudiante de posgrado, la asunción de una formación personal vinculada a la escritura y la confluencia sinérgica de la formación disciplinar de origen de los coordinadores a efectos de asumir la tarea de orientación en la producción escrita.

Se dice que la investigación no concluye con el experimento sino con la publicación de los resultados en un medio visible. A lo largo del taller se advierte en los alumnos el progresivo control de dos tipos de habilidades: el dominio del contenido y el dominio del proceso retórico. Respecto del segundo aspecto, la identificación y el desarrollo de formas de persuasión propias de la profesión también sirve a los fines críticos de que los alumnos de este tipo de carreras cuestionen la supuesta objetividad y neutralidad con que se asocia la ciencia y la tecnología y, en un momento en que ambas actividades gozan de mucho prestigio, éste no es un objetivo menor.

Bibliografía

Arnoux, E. y otros (2005). *La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado*. Revista de la Maestría en Salud Pública, Año 3, Nº 6.

Carlino, P. (2003) *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. EDUCERE, Investigación, Año 6, Nº 20.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*, en *Textos en contexto*. Buenos Aires: Publicación de la Asociación Internacional de Lectura.

López Ferrero, C. (2002). *Aproximación al análisis de los discursos profesionales*. Revista Signos. Estudio de lengua

y literatura. Vol. XXXV, Nº 51-52, pp. 195-215.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y aprendizaje, Nº 58.

La Traductología y el múltiple recurso a la paráfrasis

María Inés Arrizabalaga

Universidad Nacional de Córdoba – CONICET

“Entender es traducir” – así se titula el primer capítulo en *Después de Babel*, de George Steiner (1995 [1975]). En este libro, ya un clásico entre los expertos en Traductología, se trabaja con un concepto muy amplio de ‘traducción’. Se plantea, en primer lugar, que comprender involucra un procedimiento traductor en tanto los nuevos presupuestos se instalan en el ‘lenguaje’ de cada individuo conforme con el conjunto de conocimientos previos que integran su entorno cognitivo. La traducción se considera, además, una operación que puede ocurrir dentro de una misma lengua – es decir, como ‘paráfrasis’ – entre lenguas – o sea, como tradicionalmente se la entiende, en términos de una actividad interlingüística – y entre sistemas de producción de significado – en casos de pasaje de un código verbal a otro código o conjunto de códigos – (Cf. Jakobson en Hurtado Albir, 2004 [2001]). Hacia el final, Steiner postula que el diseño de lugares de enunciación en una cultura es en sí un acto traductor. Así, los sistemas de valores y creencias aplicados a las manifestaciones artísticas, los nuevos imaginarios, las vanguardias estéticas constituyen todos casos de traducción, en el sentido de desplazamientos, reinterpretaciones y reformulaciones de ‘modos del decir’ en la cultura.

En esta comunicación se toma el concepto de ‘paráfrasis’ como una operación que ocurre dentro de una misma lengua, tal como propone Steiner – retomando, a su vez, la tripartición de Roman Jakobson – y se la aplica de diversas maneras y en diferentes planos en la propuesta programática de la cátedra “Introducción a la Traductología”, que se dicta en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Paráfrasis se entenderá, entonces, como un ejercicio de reformulación, de reescritura, como una operación de ‘traducción intralingüística’, o ‘intratraducción’, que en la práctica concreta se materializa en ejercicios de traducción ‘interlectal’ – o sea entre lectos del castellano – e ‘intergenérica’ – es decir, en el pasaje de un género a otro a partir de consignas de reescritura de textos –.

Esta presentación recupera el dictum “Entender es traducir” y afirmamos, en primer lugar, que ‘entender es parafrasear’ y, luego, ‘parafrasear es traducir’. De hecho, en la materia se emplea la paráfrasis de tres maneras: como parte de un giro epistemológico, en que ciertos conjuntos de categorías analíticas se resignifican; en ejercicios de escritura en que se reversionan fragmentos de textos científicos, técnicos y literarios; y en la instrumentación de materiales que ofrecen soportes de acompañamiento en el proceso formativo de los alumnos. A continuación, se exponen las particularidades del espacio curricular y, sobre todo, del alumnado; se detalla el rol de la paráfrasis en cada unidad del programa del ciclo lectivo actual; y el modo en que funciona como procedimiento en los planos epistemológico, de la escritura y de los recursos.

Definimos como planos aquellos espacios en que se combinan el tipo y la función de la labor educativa. Para el primer caso, el tipo de trabajo es teórico y su función, la de aportar categorías de análisis para comprender el proceso, el producto y la función de las traducciones en el marco de una cultura. En cuanto al plano de la escritura, el tipo de trabajo es práctico – si bien se incluyen actividades no sólo de producción escrita, sino de reconocimiento y comparación – y su función consiste en resolver distintos ejercicios respaldando las decisiones de producción en conceptos teóricos. Por último, el plano de los recursos es instrumental e implica la creación de diversos tipos de herramientas con la función de acompañar al estudiante, como glosarios, guías y otros medios que se indicarán más adelante. Abajo sistematizamos estas ideas:

Cuadro de planos de la paráfrasis.

“Introducción a la Traductología” es una asignatura anual con inscripción que supera los 600 alumnos y carga horaria de 80 minutos semanales. La materia es común en la formación de los cuatro Traductorados Públicos, en lenguas alemana, francesa, inglesa e italiana. Por eso, no se trabaja con traducción interlingüística, es decir, no se adopta una perspectiva de recodificación de un mensaje desde una lengua de origen a una lengua de llegada. Los estudiantes comienzan el entrenamiento en traducción interlingüística recién a partir del 2do año de sus carreras, en la materia “Métodos y Técnicas de la Traducción”, que se imparte en cada uno de los idiomas.

Estas condiciones del contexto educativo demandan la implementación restrictiva de la traducción intralingüística, o paráfrasis, en varios planos. En cada uno de los planos las problemáticas son varias. En primer lugar, en el epistemológico enfrentamos la necesidad de redireccionar la extensión de categorías de análisis inicialmente forjadas para explicar la traducción entre lenguas hacia el ejercicio intralingüístico. Se trata de una primera instancia de aplicación de la paráfrasis como procedimiento de resignificación de las categorías analíticas.

Veámoslo brevemente en el programa del ciclo actual, que consta de 4 unidades temáticas. A continuación, se presentan los contenidos mínimos del programa:

Cuadro de contenidos mínimos de “Introducción a la Traductología”.

La unidad 1 se titula “La traducción como práctica profesional. La Traductología como disciplina”. En ella se abordan distintas definiciones de traducción – la intralingüística, incluida –, tipos de traducción y una mirada periódica, sintética de la disciplina. En esta unidad, si bien la mayor parte de los contenidos encuentran referentes en el pasaje entre lenguas, los tipos de traducción se ejercitan proveyendo paráfrasis de breves fragmentos con variedades lectales diversas. En la unidad 2, “Tradición formalista-lingüística. La Escuela de Leipzig”, se exponen los modelos de tránsito de Eugene Nida & Charles Taber y Peter Newmark. Se propone realizar el pasaje de un ‘texto original’ dentro de los límites de la misma lengua, es decir: castellano. En la siguiente unidad, “La Escuela Funcionalista. El modelo de Christiane Nord”, se trata el encargo de traducción como determinante de un propósito rector en función del cual el traductor debe generar sus versiones. En esta unidad las consignas de trabajo intralingüístico requie-

ren cambios de género, como en la reescritura de, por ejemplo, un fragmento expositivo y divulgativo de una enciclopedia para generar el texto que se encuentra frecuentemente en un manual de escuela primaria. En la última unidad, “Tradición socio-histórica. La Teoría de Polisistemas”, se estudia la producción, la circulación y el consumo de traducciones en el marco de un conglomerado de sistemas o polisistema. Llegados a esta parte del programa, se presentan corpórea de, por ejemplo, diversas versiones de un mismo texto, y se analiza qué conjuntos de sistemas pueden generar condiciones de aceptabilidad y, por lo tanto, legibilidad para esas traducciones. Es éste un giro en las herramientas analíticas de aprehensión del objeto de los Estudios de Traducción que determina la labor en los otros dos planos, el de la escritura y el de los recursos.

A partir de esta resignificación del entorno teórico se procede a la selección y al diseño de material especializado para la traducción intralingüística. De este modo, la paráfrasis se utiliza en el plano de la escritura, orientada al trabajo intralingüístico propiamente dicho. Se diseñan ejercicios de pasaje interlectal – por ejemplo, del lecto castellano peninsular al rioplatense; o del castellano ‘neutro’ a un lecto con regionalismos – e intergenérico – se propone reescribir el extracto de una descripción geográfica procedente de un informe técnico con enunciados típicos de un folleto turístico –. Y hay una tercera instancia parafrástica, que tiene lugar en el plano de los recursos a los que debe apelarse para acompañar el proceso formativo de los estudiantes. Es éste un espacio dedicado a la creación e implementación de materiales complementarios de asistencia para los alumnos, como guías o rutas de lectura de las fuentes originales, glosarios, podcasts y presentaciones en Power Point con uso de tecnologías de audio y video. Estos recursos tienen como objetivo facilitar a los estudiantes la exégesis textual e intertextual de las fuentes, o sea: la interpretación de los textos teóricos, mediada por las lecturas de los docentes y las pautas con que encauzamos el aprendizaje.

De manera que las condiciones de ser del programa del ciclo lectivo 2010 para “Introducción a la Traductología” se sostienen en el recurso a la paráfrasis o traducción intralingüística en tres planos: la paráfrasis en la teoría, con el giro epistemológico que debe aplicarse a la extensión de las categorías de análisis; la paráfrasis en el plano de la escritura y la paráfrasis que opera en la lectura, en la formulación de recursos para el acceso al conocimiento por parte de los alumnos y la aprehensión guiada de las categorías en el redireccionamiento intralingüístico.

Las conclusiones nos hacen transitar distintas sendas. En primer lugar, está el camino de los contenidos curriculares. La particularidad del programa del 2010 con respecto a los de años anteriores es la de abordar los Estudios de Traducción con categorías de análisis de la propia disciplina. Vale decir que durante años los programas planteaban el empleo de conceptos derivados fundamentalmente del Análisis del Discurso. Tales conceptos eran asimismo desplazados desde su área original de pertenencia hacia los Estudios de Traducción. En este sentido, advertimos que el giro epistemológico como tal no ha sido ‘novedoso’ en el programa de la asignatura y que se trata, de hecho, de un *modus operandi* en el recorte metodológico para “Introducción a la Traductología”.

En segundo lugar, el actual programa, sustentado en el recurso a múltiples usos de la paráfrasis, se explora, revisa y monitorea a través de un plan de investigación con una duración de 24 meses y la cooperación del equipo docente de la materia. Se prevé como acción de transferencia la edición de un ma-

nual de cátedra. La preparación de este texto es un medio alternativo para controlar la superposición de contenidos entre el manual destinado a “Introducción a la Traductología” y los programas y manuales de “Métodos...”. El texto se piensa, asimismo, como un libro de consulta general para quienes deseen adentrarse en la disciplina y, por eso, lo llamaremos *Traductología para principiantes*. En la cátedra, creemos que servirá para disparar la curiosidad de los alumnos porque, además de las fichas de puesta en práctica de las categorías de análisis en casos de traducción interlingüística, se presentan lineamientos de lectura para profundizar sus conocimientos sobre los modelos de traducción y relacionarlos en una solución de continuidad que optimice el despliegue del mapa de la disciplina, y entrevistas a autoridades de los ámbitos profesional y académico. Abajo mostramos el índice:

Cuadro de contenidos mínimos de Traductología para principiantes.

Por último, y desandando el camino del diseño curricular, se proyectan modificaciones en lo que atañe a los contenidos. Como ejemplo, en 2011 pensamos introducir los conceptos de equivalencia, interculturalidad y problemas de traducción a modo de vértebras en la presentación de modelos y teorías. En la unidad 1 se abordarán técnicas y procedimientos de los modelos de Nida & Taber y Newmark a partir de problemas de equivalencia en la confrontación intercultural, además de sistematizar técnicas y procedimientos. En la unidad siguiente, la noción de equivalencia se verá regida por las condiciones que se imponen sobre una versión a partir del encargo, y los problemas serán determinados por las diferencias entre culturas y géneros. En la última unidad, la circulación de un producto en un conjunto de sistemas dictará su legibilidad y aceptabilidad. Así, el equivalente de un texto A dentro de un polisistema será su contraparte aceptable – texto B – en otro polisistema.

Para terminar, dijimos que entre este ciclo y los anteriores la variante en el diseño curricular ha sido el abordaje de la Traductología con categorías de análisis de otras disciplinas y de sí misma. Mientras que la constante es la paráfrasis en varios planos. En el marco del presente evento, queremos compartir estas conclusiones: la paráfrasis como recurso metodológico impacta en la definición de los planos de las epistemes, la escritura y los recursos en nuestro espacio curricular y, por consiguiente, en los variados trayectos formativos de la disciplina en el nivel universitario.

Bibliografía

Even-Zohar, I., en <http://www.tau.ac.il/~itamarez/works>.

Hurtado Albir, A. (2004 [2001]). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.

Nida, E. (2004 [1964]). *Toward a Science of Translating*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Nida, E. & Ch. Taber (2003 [1969]). *The Theory and Practice of Translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language

Education Press.

Newmark, Peter (2004 [1981]). Approaches to Translation. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. (2001 [1998]). A textbook of Translation. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Nord, Ch. (1997). Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained. Manchester: St. Jerome Publishing.

Steiner, G. (1995 [1975]). Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción (Trad. de Adolfo Castañón y Aurelio Major). México: Fondo de Cultura Económica.

Anexo

Cuadro de planos de la paráfrasis.

Planos en que se recurre a la paráfrasis	Tipo de trabajo	Función en el proceso de conducción docente
De las epistemes	- Teórico. Por medio de lecturas para la resignificación conceptual.	Aportar categorías de análisis para comprender: a) el proceso, b) el producto y c) la función de las traducciones en el marco de una cultura.
De la escritura	- Práctico. Con ejercicios de: a) reconocimiento, b) comparación y c) producción.	Resolver distintos ejercicios respaldando las decisiones de producción en conceptos teóricos.

De los recursos	<p>- Instrumental.</p> <p>Con mediación de lecturas para la resignificación conceptual.</p>	<p>Acompañar al estudiante ofreciéndole materiales y medios para:</p> <p>a) complementar los encuentros semanales y</p> <p>b) asistirlo durante el proceso de adquisición del conocimiento.</p>
------------------------	---	---

Cuadro de contenidos mínimos de “Introducción a la Traductología”.

Programa de “Introducción a la Traductología” – Ciclo lectivo 2010	
Unidades	Contenidos mínimos
UNIDAD 1	<p>La ‘traducción’ como práctica profesional</p> <p>Problemas léxicos frecuentes en la práctica de la traducción</p> <p>La Traductología o los Estudios de Traducción como disciplina</p> <p>Una breve periodización de la disciplina</p>

UNIDAD 2	<p>La Escuela de Leipzig</p> <p>El modelo de Eugene Nida & Charles Taber</p> <p>Las correspondencias formales y las equivalencias dinámicas</p> <p>Adición, sustracción, alteración, nota a pie de página</p> <p>El modelo de Peter Newmark</p> <p>La traducción comunicativa y la traducción semántica</p> <p>Equivalencias culturales y descriptivas, sinonimia, modulación, reducción, expansión, paráfrasis, notas</p>
UNIDAD 3	<p>La Escuela Funcionalista</p> <p>El modelo de Christiane Nord</p> <p>Funciones textuales: referencial, expresiva, apelativa y fática</p> <p>Traducción equifuncional, heterofuncional y homóloga</p> <p>La traducción instrumental y la traducción documental</p> <p>Encargo e informe de traducción</p> <p>Factores lingüísticos y no lingüísticos</p>

UNIDAD 4	<p>El Eje de Tel Aviv</p> <p>La Teoría de Polisistemas de Itamar Even-Zohar</p> <p>Sistemas en contacto en la práctica profesional de la traducción</p> <p>Teoría de las Normas</p> <p>Normas preliminares, operacionales e iniciales</p> <p>Teoría de la Transferencia</p> <p>Cambios obligatorios y no obligatorios</p>
-----------------	---

Cuadro de contenidos mínimos de Traductología para principiantes.

<i>Traductología para principiantes</i>	
PRINCIPIO	<ul style="list-style-type: none"> • Índice • Nuestro propósito • Cómo usar este libro, o elegir tu propia aventura • Breve historia de la Traductología

Enfoque lingüístico	<p>En el principio, la equivalencia. Modelo de Eugene Nida & Charles Taber</p> <p>Traducción comunicativa, ¡bien, gracias! Modelo de Peter Newmark</p> <p>Fichas para la puesta en práctica</p> <p>Rutas de lectura</p> <p>Glosario</p> <p>Entrevista: De profesión, lingüista</p>
Enfoque textual	<p>La información, de oferta. Modelo de Christiane Nord</p> <p>¡Contexto, serie, háganse amigos! Modelo de Katharina Reiss</p> <p>Fichas para la puesta en práctica</p> <p>Rutas de lectura</p> <p>Glosario</p> <p>Entrevista: Dime qué tipo de texto y te diré qué hacer</p>

Enfoque cognitivo	<p>La interpretación y las cosas. Modelo de Jean Delisle</p> <p>Me esfuerzo, luego existo. Modelo de Daniel Gile</p> <p>Fichas para la puesta en práctica</p> <p>Rutas de lectura</p> <p>Glosario</p> <p>Entrevista: Por el ojo de mi mente</p>
Enfoque sociocultural	<p>Se lee mucho, poquito, nada. Teoría de Polisistemas</p> <p>Señores, la consigna está servida. Teoría de las Normas</p> <p>Fichas para la puesta en práctica</p> <p>Rutas de lectura</p> <p>Glosario</p> <p>Entrevista: Y por casa, ¿cómo andamos?</p>

Enfoque filosófico	<p>Muchas de cal, muchas de arena. Deconstruccionismo</p> <p>¿Lector, estás? Estoy poniéndome las gafas... Canibalismo</p> <p>Fichas para la puesta en práctica</p> <p>Rutas de lectura</p> <p>Glosario</p> <p>Entrevista: Filosofía en claro y zapatos de académico</p>
FINAL	<ul style="list-style-type: none">• Lista de gráficos e ilustraciones.• Glosario general• Bibliografía de referencia y general• Fuentes en papel• Fuentes digitales

La (de)construcción del discurso académico como propuesta pedagógica en tradiciones científicas diferentes. El Taller de Lectura y Escritura Académica I de la Universidad Nacional de Río Negro

Ariel Barbieri, Alejandro Bellver, Patricia Dreidemie, Natalia Rodríguez
Universidad Nacional de Río Negro (UNRN-Sede Andina)

Este trabajo presenta la propuesta pedagógica de los talleres de Lectura y Escritura Académica I que se desarrollan en la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro (San Carlos de Bariloche – El Bolsón) desde su creación en 2009. Estos talleres se caracterizan por la diversidad de la población a la que se dirigen, que comprende estudiantes de programas de formación docente, tecnicaturas, diplomaturas y licenciaturas en ciencias sociales, ciencias exactas y arte, y corresponde a un espectro etario heterogéneo que incluye tanto a los jóvenes recientemente egresados del nivel secundario como a adultos profesionales que cuentan con otros títulos terciarios y/o universitarios.

Los talleres se encuentran por tanto ante la necesidad de ofrecer a los diferentes grupos de estudiantes un espacio que propicie el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura requeridas en general para el abordaje de los textos que circulan en el ámbito académico, pero a la vez que facilite la apropiación de los modos de comunicar propios de cada comunidad disciplinar. Para ello se ha definido una estrategia pedagógica vertebrada por un marco teórico-metodológico común, pero que se aborda a través de cuadernillos de corpora diferenciados por disciplina o área de interés.

La presente comunicación describe esta experiencia haciendo referencia a su fundamentación teórica y metodológica y a las disyuntivas pedagógicas que se presentan en la práctica.

1. La experiencia del Taller de Lectura y Escritura Académica

I, de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN)

La Universidad Nacional de Río Negro se crea en el 2007 para dar respuesta a la histórica reivindicación de la sociedad rionegrina de contar con una casa de altos estudios que tuviera por misión satisfacer las necesidades de formación universitaria en el territorio provincial. Por tratarse de una universidad regional, cuenta con cuatro sedes a lo largo de la provincia: Atlántica, del Valle medio, del Alto valle y Andina.

Conscientes de la necesidad de ofrecer a los estudiantes universitarios un espacio para propiciar el desarrollo de estrategias cognitivas que permitan el acceso a una comunidad discursiva disciplinar y a la apropiación de los modos de comunicar de cada especialidad, en el año 2008 se define institucionalmente la creación del denominado Taller de Lectura y Escritura Académica I en los distintos planes de carrera.

En contraste con el Programa de Ingreso en Lengua que se implementa también en la UNRN y que desarrolla una modalidad de intervención más cercana a aquellas que buscan garantizar que los alumnos alcancen una formación básica que les permita la comprensión y producción de textos de nivel superior, el Taller de Lectura y Escritura Académica I (TLyEA I) se inscribe en la línea de propuestas que considera la enseñanza de la lectura y la escritura académicas como una iniciación necesaria para que los alumnos ingresen eficiente y críticamente a participar de la comunidad discursiva particular del ámbito universitario y científico en general.¹ Al mismo tiempo, el proceso de desarrollo de competencias lectoras como la apropiación de formatos y estrategias discursivas se imbrica en el taller con la adquisición del aparato conceptual propio de cada campo de conocimiento y no está orientado por objetivos compensatorios. En consecuencia, el taller es concebido como un espacio formativo, claramente distanciado de lo prescriptivo y/o normativo, que se sostiene sobre un trabajo sistemático y periódico extendido en el tiempo.

En relación con lo metodológico, la propuesta pedagógica de los talleres que se desarrollan en la Sede Andina de la UNRN (San Carlos de Bariloche – El Bolsón) requiere del cursado obligatorio y anual por parte de los alumnos del primer año de todas las carreras en curso: Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Licenciatura en Letras, Profesorado en Lengua y Literatura, Licenciatura en Arte Dramático, Profesorado en Teatro, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Turismo, Licenciatura en Hotelería, Licenciatura en Economía, Profesorado en Física, Profesorado en Química, Tecnicatura en Viveros, Licenciatura en Diseño Artístico Audiovisual, Tecnicatura en Producción Vegetal Orgánica y Diplomatura en Humanidades y Ciencias Sociales (El Bolsón).

Con respecto a la anualidad (en contraposición con la duración bimestral y/o cuatrimestral de cursos compensatorios o “remediales”), el taller se beneficia con encuentros semanales (breves: de dos horas) pero distribuidos durante todo el año, lo que habilita un aprendizaje continuado de mayor calidad. El hecho de distribuir su carga horaria a lo largo del año favorece, por un lado, el proceso progresivo y espiralado de apropiación conceptual y procedimental por parte de los alumnos y, por otro lado, el conocimiento y seguimiento personalizado de las problemáticas, dificultades o inquietudes de

los alumnos por parte de los docentes.

En relación con aspectos sociales intra-universitarios, la cursada anual del taller contribuye a la constitución de grupos estables de compañeros con los que se comparten las clases y posibilita al docente a cargo de las comisiones el seguimiento de las trayectorias de los alumnos, en consonancia con la política retentiva de la matrícula propia de la UNRN.

Finalmente, el cursado anual permite vincular el Taller con las problemáticas concretas a las que los estudiantes se enfrentan en el transcurso del primer año universitario, así como desarrollar más consistentemente la articulación con otras materias para poder garantizar la transversalidad disciplinar.

Con respecto a la población a la que se dirige, ésta se caracteriza por la diversidad ya que comprende estudiantes de programas de formación docente, tecnicaturas, diplomaturas y licenciaturas en ciencias sociales, ciencias exactas y arte, y corresponde a un espectro etario heterogéneo que incluye tanto a los jóvenes recientemente egresados del nivel secundario como a adultos profesionales que, en la mayoría de los casos, cuentan con otros títulos terciarios y/o universitarios. De todas formas, el (re) ingreso a una carrera universitaria interpela a unos y otros en el dominio de sus habilidades en materia de lectura y escritura académicas.

El Taller se encuentra, por tanto, ante la necesidad de ofrecer a los diferentes grupos de estudiantes un espacio que propicie el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura requeridas para el abordaje de los textos que circulan en el ámbito académico *en general*. En este sentido, ciertos formatos discursivos específicos del ámbito universitario y científico, que presentan un grado de complejidad distinto del de los textos utilizados en las interacciones cotidianas o en la formación escolar previa, mediatizan la incorporación a los saberes y a las prácticas disciplinares, constituyendo no solo un primer “obstáculo” formativo para la adquisición de los conocimientos sino también el modo obligado de acreditación de los mismos.

A la vez, el ingreso a una carrera universitaria particular constituye también el acceso a una comunidad discursiva disciplinar *específica*. Por ello, los estudiantes de los primeros años se encuentran ante la necesidad de desarrollar estrategias cognitivas que les permitan participar en una tradición discursiva particular desde la etapa de su formación y apropiarse de los modos de comunicar de la especialidad.

A partir de estos desafíos, el Taller de Lectura y Escritura Académica tiene como propósito inicial que los estudiantes puedan dominar tanto los formatos típicos de diversos géneros del discurso académico escrito y oral, como cuestiones relativas a la (de)construcción de las situaciones enunciativas dominantes en las diferentes tradiciones discursivas: por ejemplo, nos referimos a modos de construcción de la referencia, formas jurídicas de sostener la(s) “verdad(es)”, estrategias de legitimación de autoridades, roles enunciativos habilitados, recursos discursivos frecuentes (autorizados y desautorizados), metáforas históricas, formas de citación o manifestación de la polifonía textual, efectos ilocucionarios esperados (convencionales) dependientes de la gradación objetividad-subjetividad de los textos, recursos argumentativos, tipos de polémica aceptados, recursos de modalización que refuerzan o debilitan la presentación de los contenidos. En última instancia, el análisis de las diferentes textualidades también se proyecta sobre la dimensión sociocultural y política de la conformación, el asentamiento y la negociación de los diferentes modos de comunicación en los espacios académicos.

El concepto de tradición discursiva que retomamos lo entendemos en función de la relación que las prácticas discursivas poseen, por un lado, con ciertas prácticas sociales institucionalizadas y, por el otro, con géneros discursivos históricamente localizados. Se trata entonces de modalidades discursivas, ancladas en contextos y finalidades específicos, cuya función principal es la de transmitir información procedimental del modo en que se construye significación y valor semiótico en campos disciplinares particulares, lo que va mucho más allá de los contenidos proposicionales y no deriva solamente de las enunciaciones actuales sino fundamentalmente de su relación con enunciaciones históricas. Como es posible observar, otro concepto nodal de nuestra perspectiva es el de género discursivo, formulado fundacionalmente por Bajtín (1952-1953). Consideramos que el concepto de género discursivo establece lazos entre las prácticas discursivas (en sus dimensiones tanto verbales como no verbales) y la configuración de espacios sociales. En este sentido, los géneros discursivos operan en varias dimensiones: delimitan un horizonte de expectativas acerca de lo que será enunciado, definen las características de la situación comunicativa, distribuyen roles entre los participantes y habilitan un conjunto de representaciones que regulan y dan valor a toda la práctica comunicativa. De esta forma, el concepto remite a una dinámica relacional e intertextual que vincula sistemáticamente determinadas prácticas de producción de sentido con determinados espacios sociales, por lo que opera en la delimitación de lo apropiado a cada circunstancia. En resumen, en la indagación teórico-metodológica sobre el concepto de género y en su exploración empírica adoptamos una postura crítica en relación con aquellas perspectivas que afirman la existencia de rasgos inmanentes en los discursos y sostienen la presencia de invariantes integradas en sistemas genéricos de gran consistencia interna y, en general, mutuamente excluyentes. Siguiendo la propuesta de Bauman y Briggs (1992), de Hanks (1996) y actualizando conceptos claves de Bajtín (1982), nuestro recorrido incorpora una perspectiva alternativa sobre el género que ubica sus distinciones no solo entre los textos sino entre las prácticas utilizadas para la creación de relaciones intertextuales con otros cuerpos de discurso.

Finalmente, nuestra perspectiva incorpora las reflexiones de Foucault (1970, 1973 y 1990) y, en algún punto, de Bourdieu (1985, 1991), en particular, sobre las nociones de formación y órdenes discursivos, por un lado, y campo y *habitus*, por el otro. Mientras *campo* se define como un sistema predeterminado de posiciones que exigen clases de agentes provistos de cualidades socialmente constituidas y *habitus* hace referencia a aquellas disposiciones inconscientes y subjetivas de las personas producidas por la interiorización de estructuras objetivas, los conceptos foucaultianos subrayan la existencia de conjuntos de enunciados sociohistóricamente circunscriptos que pueden ser vinculados a identidades enunciativas y posicionamientos específicos, que se sostienen sobre la interdiscursividad.

En esta línea, los conceptos de jurisdicción o territorio, para referirse al ámbito de la interacción discursiva como ámbito político de confrontación, ha sido retomado por diversas perspectivas de análisis del discurso: entre otras, la teoría de la enunciación (Kerbrat-Orecchioni 1997), la sociología de la interacción (Goffman 1967, 1981) y teorías contemporáneas sobre la argumentación (por ejemplo, Perelman y Olbrechts-Tyteca 1958; Toulmin 1958; Anscombe y Ducrot 1983), todas formulaciones teóricas que dan soporte epistemológico a nuestra propuesta tanto en su nivel de contenidos como en su perspectiva general.

Desde aquí, el presupuesto metodológico que dirige la propuesta del taller es el convencimiento de que en tanto los estudiantes devengan en eficaces lectores y productores de los distintos géneros con los que interactúen en su formación y sean conscientes de sus propios procesos de escritura y de lectura, y de los dispositivos de validación implicados en cada caso, se les facilitará el acceso a otras tareas más complejas de producción de conocimiento en el transcurso de su desarrollo académico y profesional. En este sentido, más allá de una adquisición meramente instrumental de estos recursos, el taller se propone incentivar un proceso de índole cognitivo y metacognitivo: busca desarrollar competencias para el posicionamiento crítico (en relación con el propio discurso y con el discurso de los otros), el impulso autogestivo y la (de)construcción de las estrategias comunicativas imperantes en el campo disciplinar con el objetivo de formar agentes conscientes y no meros reproductores del sistema. A su vez, apunta a desnaturalizar la idea de que el lenguaje transmite realidades objetivas y la escritura consiste en una habilidad que se adquiere de modo espontáneo.

Por lo dicho, nuevamente, el taller busca que los alumnos transiten un desarrollo crítico y un análisis comunicacional que no se alcanza en el corto plazo de un cuatrimestre ni resulta en un logro asequible de una sola vez y para siempre, sino que requiere de un entrenamiento constante que debe ser asumido individualmente e integrado a la práctica profesional como dinámica de problematización y crecimiento continuos.

Como antecedentes de nuestra propuesta, desde el punto de vista epistemológico y pedagógico, los talleres se inscriben en la línea de las investigaciones y experiencias realizadas por Arnoux y su equipo, que figuran como referentes fundacionales sobre la enseñanza de la escritura académica en las universidades argentinas en el marco del Análisis del Discurso. Por su parte, los estudios contrastivos realizados por Carlino (2006, entre otros) con el objetivo de conocer qué ocurre en las universidades del mundo anglosajón que se ocupan de la escritura, en contraste con nuestra realidad argentina, han servido para comenzar a desnaturalizar prácticas y representaciones de los docentes.

En particular, estas líneas de trabajo no sólo promueven la desnaturalización, sino que aportan propuestas concretas, realizadas en las aulas universitarias, acerca de la inclusión de la lectura y escritura para favorecer el aprendizaje de las disciplinas.

2. Propuesta metodológica

Para alcanzar estas metas, hemos definido una estrategia pedagógica vertebrada por un marco teórico-metodológico común a las diferentes carreras que se aborda a través de cuadernillos de corpora diferenciados por disciplina o área de interés.

En este sentido, la modalidad de trabajo es mediante un espacio de taller en el que la sistematización teórica se realiza en permanente interacción con la práctica. Como espacio curricular transversal, establece articulaciones al interior de cada carrera y entre carreras afines, ya sea sobre la base de trabajar con géneros usuales y contenidos temáticos propios de las áreas disciplinares, ya mediante el apoyo a los procesos de comprensión lectora o producción escrita que eventualmente requieran otras

asignaturas del ciclo.

La propuesta metodológica comprende el empleo de dos tipos de materiales, ambos producidos por el equipo docente: cuadernillos teóricos y cuadernillos de trabajos prácticos.

Los cuadernillos teóricos se centran en contenidos necesarios para el análisis crítico y la producción adecuada de los textos; por ejemplo, concepto y tipos de géneros discursivos, puesta en escena enunciativa, anclaje socio-histórico en la producción y recepción de los textos; secuencias textuales, fundamentalmente expositiva y argumentativa; géneros usualmente empleados en los materiales de estudio en las carreras de la universidad y en los instrumentos para el intercambio científico en las distintas disciplinas.

Los cuadernillos de trabajos prácticos se van diferenciando progresivamente por áreas disciplinares y/o por carreras a lo largo del año. Presentan como corpus textos adecuados, en cuanto a contenidos y géneros, a las distintas carreras de la Sede. Estos materiales funcionan como corpus para utilizar en actividades de lectura y como base para la escritura de textos por parte de los estudiantes.

2.1 La re-escritura como instancia metareflexiva

Coherente con un enfoque que sostiene la incorporación de los saberes y de sus destrezas inherentes como parte de un proceso simultáneo de adquisición pero también de reflexión sobre los alcances de los mismos, el TLyEA I propone una evaluación procesual y continua, privilegiando la metodología de reescritura.

Entendemos dicha reescritura como una consecuencia necesaria e imprescindible del proceso de producción del discurso escrito y no como una mera reparación del texto a nivel normativo, gramatical o formal. En este sentido, reescribir un texto supone una actitud reflexiva por parte del sujeto enunciator; sujeto que se ve a sí mismo como emisor y que puede objetivarse como un intérprete, diferente de sí mismo, de un conjunto de signos coherentes. Sujeto, por ende, capaz de repensar y analizar su propio discurso y de establecer relaciones con otros signos y objetos culturales afines, en tanto desarrolla la capacidad de escindir su experiencia física de emisor, de su experiencia simbólica de enunciator. Tal escisión produce un extrañamiento del propio texto que lo convierte en un objeto de estudio, permitiendo al enunciator realizar elecciones estratégicas con respecto a su producción textual: a saber, por ejemplo, a la construcción de la referencia textual, su posición como enunciator o su relación con el destinatario.

Un sujeto pensado desde esta perspectiva deja de ser un mero operador del lenguaje para transformarse en un productor crítico capaz, como dijimos, de fijar sobre sí una mirada analítica pero, más aún, de situarse en un contexto señalado de producción continua de signos.

La reescritura, vista así, supera al instrumento pedagógico formal que acerca al sujeto a la simple experiencia de autocorrección y pasa a ser, para el alumno, una herramienta facilitadora de conciencia lingüística, siempre en proceso de formación.

3. Aproximación semiológica a las prácticas de lectura y escritura académicas

La perspectiva de abordaje de las prácticas de lectura y escritura académica en los talleres que se desarrollan en la Sede Andina, a su vez, es pensada desde un punto de vista semiótico-semiológico.

El lenguaje académico, sus géneros y la apropiación de los mismos, son considerados proyecciones que producen de una determinada manera los efectos de verdad de una época o un campo de saber. Más que estudiar la validez de las representaciones de un fenómeno social, lo que esta perspectiva propone desde la reflexión y la práctica de los textos disciplinares con los cuales trabaja, es el análisis de las estrategias de construcción histórica de referentes discursivos. Reconstruir este proceso semiótico de asignación de significados y valores, si bien no es un objetivo de análisis general del taller, se convierte en el suelo epistemológico desde el cual se piensa la construcción enunciativa del conocimiento científico.

Por otro lado, la producción como estrategia enunciativa pretende que los alumnos incorporen distintos procedimientos para la construcción de discursos científicos, a partir del desarrollo de las herramientas y de los recursos propios de los diferentes géneros académicos. Este proceso (de)constructivo, no sólo incluye la apropiación de recursos, sino además, el análisis de la singular forma de vinculación entre referentes, y entre sujetos y saberes, propuesta por cada disciplina en la articulación genérica y sus modos de legitimación de autoridades y conocimientos.

De esta manera, pensar las regularidades históricas que las distintas disciplinas han desarrollado en la producción y validación de sus objetos de conocimiento es también una de las competencias que el Taller intenta desarrollar en el estudiante en tanto lector y productor de textos académicos. Esto supone que el estudiante, al reconocer ese “suelo positivo” en el cual se ordenan “las verdades” que cada disciplina ha construido, aprehende los modos de producción e interpretación vigentes y legitimados en ese campo de saber.

Por esto, pensar semióticamente al sujeto y sus modelos de producción de significados, así como también las condiciones que posibilitan que estos sistemas emerjan en determinadas épocas, si bien no constituye el objetivo principal del taller, funciona como el contexto teórico necesario desde el cual reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura; ya que, en cierta medida, sin este marco que sistematice la reflexión epistemológica de este proceso, el alumno queda ante lo instrumental del texto.

Por otro lado, la reflexión semiótica-semiológica y no sólo lingüística, permite pensar en aquellos aspectos que el lenguaje verbal comparte con otros modelos de producción de significados. En este sentido, las analogías, comparaciones y confrontaciones con las reflexiones que desde otros lenguajes se realizan sobre conceptos como género, lengua, recursos expresivos, sujetos de la enunciación, signo, conciencia, estrategia discursiva, performatividad, etc. aportan a la comprensión general de cómo se construye discursivamente y opera la semiosis social: los procesos y los modelos (socio-políticos e históricamente construidos) de interpretación y producción cultural más generales.

En conclusión, con el objetivo de que los alumnos desarrollen las habilidades metacognitivas y metadiscursivas que les permitan optimizar sus procesos de producción textual, comprensión lectora y comunicación en los contextos académicos en los que participen, los talleres de lectura y escritura académica de la Universidad Nacional de Río Negro apuestan a que ellos “opaquen” las textualidades con las cuales se encuentran, accedan a interpretarlas como mediaciones atravesadas por variables históricas y sociales, problematicen los contextos de producción y circulación de los diferentes saberes y accedan con una mirada y una actitud reconstructiva (no ingenua) a la comprensión cabal de los formatos y procesos reales (materiales, interesados y situados) de producción y circulación de la comunicación en el ámbito académico.

Nota

¹ Durante el 2009 y 2010 participaron de los talleres las siguientes personas: Dra. Marisa Malvestitti (coordinadora), Dra. Sandra Murriello, Dra. Arianne Hecker, Mg. Laura Eisner, Mg. Patricia Dreidemie, Lic. Ariel Barbieri, Lic. Natalia Rodríguez, Lic. Alejandro Bellver, Lic. Fernanda Wieffling, Lic. Fernanda Juárez, Lic. Mariana de la Penna y Lic. Guillermo Virues.

Bibliografía de referencia

AA.VV. (2009-2010). *Cuadernillos teóricos y cuadernillos prácticos del Taller de Lectura y Escritura Académica I (3 módulos teóricos y 3 módulos prácticos)*. Bariloche: Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Río Negro.

Anscombre, J. C. y O. Ducrot (1983). *L' Argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.

Arnoux, E. Narvaja, M. Di Stéfano y C. Pereira (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, [aprox. 1950].

Bauman, R. y Ch. Briggs (1996). *Género, intertextualidad y poder social*. *Revista de Investigaciones Folklóricas*. Vol. 11:78-108. Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, [1992].

Blommaert, J. (2005). *Discourse; A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu, P. 1999. *¿Qué significa hablar?; economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, [1985].

- Cassany, D. (1999). *Actitudes, valores y hábitos sobre lo escrito y la composición. La escritura como umbral del paradigma científico y democrático. Memorias del IV Congreso Colombiano y V Latinoamericano de Lectura y Escritura. Bogotá: Fundalectura, 119-141.*
- Duranti, A. y Ch. Goodwin (1991). *Rethinking context: an introduction. En Rethinking context: language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 1-42.*
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso. Barcelona: Tusquets editores.*
- Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa.*
- Foucault, M. (1988). *La arqueología del saber. México: Siglo XXI.*
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. New York : Anchor Books.*
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.*
- Hanks, W. (1987). *Discourse genres in a theory of practice. American Ethnologist 14 (4) 688-692.*
- Hanks, W. (1996). *Language and communicative practices. Boulder: Westview Press.*
- Johns, A. M. (1997). *Text, role and context. Developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press.*
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires: Edicial.*
- Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca (1994). *Tratado de la argumentación. Madrid: Gredos, [1958].*
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of the argument. Cambridge: Cambridge University Press.*

Lectura y escritura musical en personas con capacidades sensoriales especiales.

Brizuela, Nilda Elena. Sigal, Diana.

Realización de video: Asaad, Claudio E.

Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación, aprobado y subsidiado por Se-CyT de la UNRC, que da continuidad a la línea de investigación iniciada en el año 2000 y referida a los Intercambios Comunicativos en docentes y alumnos asistentes a centros educativos de la ciudad de Río Cuarto, sobre lo cual se indagó en diferentes niveles educativos: inicial, primario y medio en las modalidades de educación común y especial.

En tal interacción varias personas se ven involucradas en forma alternada o simultánea como participantes de una actividad que consiste en producir significados mediante el lenguaje. Hay una lógica, una intencionalidad que se dirige a un fin, un esfuerzo por preservar el sentido del discurso, su coherencia, su efectividad. Comunicarse es reclamar la atención de alguien y lo comunicado afecta tanto a quien recepta como a quien emite. Esa interacción procura trascender el mundo individual para aceptar la existencia de un mundo social compartido.

La naturaleza del lenguaje utilizado varía en complejidad, función y forma de acuerdo con el nivel de desarrollo y situación de la persona, grado de participación y su papel en la interacción. En el uso del lenguaje se producen significados que van más allá del contenido de las proposiciones enunciadas, el tono de voz, la entonación, la longitud de las pausas, frases cortadas, todo ello significa, aún el silencio en tanto hecho lingüístico que comunica algo voluntariamente en la medida en que consiste en no decir - omitir, callar, ocultar- o en dar algo por ya dicho -dar a entender, presuponer.

El poder que tiene la palabra en tanto rasgo propio de nuestra cultura y educación desplaza la atención de otras maneras o modalidades de comunicación que refieren a señales o aspectos *no verbales* como gestos, movimientos, posturas, etc. a lo que se agrega otra modalidad que acompaña a las anteriores como son los aspectos *paralingüísticos*. Todas ellas amplían la perspectiva de los intercambios comunicativos en el campo de la educación porque la escuela es un lugar favorecedor de interacciones y de socialización para el ser humano más allá de las diferencias.

El estudio sobre los intercambios comunicativos entre docentes y alumnos comunes y especiales se extendió también a otras modalidades educativas como la artístico-musical en cuyas instituciones existen aulas inclusivas en las cuales se incorporan personas con capacidades sensoriales especiales, como el caso de los ciegos.

A partir del planteo metodológico del estudio que propone interactuar de manera intensiva con cada participante con el fin de lograr la descripción abierta de situaciones y acontecimientos comunicativos, el trabajo que se presenta en formato de video consiste en una compaginación de diferentes registros de entrevistas realizadas con dos personas adultas con ceguera congénita que se desempeñan como docentes de música y pianistas que relatan distintos aspectos referidos a su formación musical. Para esta presentación, se han seleccionado aquellas secuencias en las que refieren específicamente al proceso de lectura y escritura en el sistema de musicografía Braille.

Lectura y escritura musical en Braille

Paralelamente a la creación de un sistema de lectura y escritura para personas ciegas, Luis Braille (1809-1852) elabora el sistema de musicografía que posibilita un alfabeto musical a partir de diferentes configuraciones de puntos en relieve que se perciben táctilmente a través de los dedos. Se toma como base un signo generador que consiste en seis puntos dispuestos por pares en sentido vertical que al ser combinados de distinta manera configuran patrones diferentes. Para la escritura musical se usan los puntos correspondientes a determinadas letras: D-E-F-G-H-I-J- que se equiparan con DO-RE-MI-FA-SOL-LA-SI. A partir de allí se despliega un sistema con diferentes niveles de complejidad según la cantidad y el empleo de los signos.

De acuerdo con el nivel que se pretenda alcanzar, se pueden consultar tanto manuales internacionales como otros simplificados destinados a músicos ciegos no profesionales, profesores y transcritores de música es decir, aquellas personas que se dedican a transcribir al Braille partituras que están escritas en el sistema musical convencional.

De hecho, no toda la literatura musical está traducida al Braille, de allí que la persona ciega frecuentemente asume la tarea de escribir la partitura que le interesa a partir del dictado realizado por otra persona vidente que además de saber leer música debe contar con cierto entrenamiento para atender a cada detalle y lograr el dictado correcto.

También es importante observar el empeño que ponen de manifiesto las personas ciegas para conocer la escritura musical convencional y los aportes que obtienen de tal conocimiento para el proceso de lectura.

Otro aspecto interesante que presenta el video es el uso de ciertas herramientas como la denominada tablilla y la máquina Perkins en la escritura musical. En este sentido se demuestran las habilidades que desarrollan en el caso de la tablilla, en donde cada punto que se realiza mediante un punzón requiere no sólo de una presión adecuada para no perforar el papel sino que además, se escribe en espejo sobre el reverso del papel que al darlo vuelta permite percibir con los dedos cada punto en relieve y

leer en el sentido correcto.

Una partitura en Braille no puede reproducirse por medio de fotocopiado por eso se plantea la necesidad de contar con herramientas tecnológicas (tiflotecnología) que faciliten la reproducción de las mismas y ayuden a aliviar la ardua tarea de transcripción. Sin embargo su alto valor en el mercado, su importación, la falta de información y de atención a necesidades de este tipo son algunos aspectos que determinan su carencia.

A través del material videográfico presentado se ponen de manifiesto los aportes del sistema de musicografía Braille a la formación musical de las personas ciegas, asimismo en cada relato, en cada interpretación pianística ambas participantes expresan su particular modo de reaccionar frente a las situaciones adversas y de potenciar las capacidades para alcanzar la comunicación musical.

Bibliografía

Aller Pérez, J. (2001). Manual simplificado de musicografía Braille versión para usuarios no ciegos. Madrid: ONCE.

Brizuela, N. Sigal, D. (2003) Lenguaje sonoro-musical: una alternativa para mejorar la interacción lingüística en las personas ciegas. Idea Proyecto. Río Cuarto: SECyT. UNRC.

Brizuela, N. Sigal, D. (2008) Conocimiento musical e interacción lingüística en el aula integradora. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Universidad Nacional de Tucumán.

La musicografía Braille. (2001). Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Centro Bibliográfico y Cultural.

Sigal, D. y otros. Proyecto de investigación: "Interacción Lingüística en Docentes y Alumnos de Centros Educativos Primarios Comunes y Especiales de Río Cuarto, Córdoba durante el periodo 2000-2002". SECyT, UNRC.

Sigal, D. y otros. Proyecto de investigación: "Interacción Lingüística en Docentes y Alumnos de Nivel Inicial y Primario de Centros Educativos Comunes y Especiales de Río Cuarto, Córdoba, período 2003-2004. SECyT, UNRC.

Sigal, D. y otros. Proyecto de investigación: "El proceso de interacción comunicativa en el ámbito de la educación, salud y trabajo". Años 2005-2006. SECyT, UNRC.

Sigal, D. y otros. Proyecto de investigación: "Evaluación de una intervención en los procesos comunicacionales de adultos mayores institucionalizados". Años 2007-2008 SECyT, UNRC.

La lectura y la escritura como procesos centrales de los aprendizajes disciplinares: la *inclusión* y la pertenencia a una *comunidad* de lectura específica

Adela Castronovo y Viviana Mancovsky

Universidad Nacional de Lanús

Introducción

La lectura y la escritura en el marco de las actividades académicas en el nivel superior vislumbran, en el concepto de *comunidad*, una clave interesante para pensar el vínculo entre los sujetos que ingresan a la universidad y los saberes disciplinares. Lo que está en juego en el vínculo entre determinadas formas de leer y escribir y la institución universitaria da cuenta de la pertenencia a una *comunidad de lectura específica*, una comunidad que, por definición, comparte un conjunto de: interpretaciones, reglas, formas, principios y acuerdos básicos, que no es necesario explicitar todo el tiempo, pero que son el trasfondo necesario para que cualquier comunidad exista.

Podemos entender que, específicamente, la lectura y la escritura son competencias que necesitan desplegar los estudiantes para el logro de sus aprendizajes académicos y es una tarea propia del docente ayudarlos a que lo logren.

La Dirección de Pedagogía Universitaria de la UNLa aborda la problemática de la lectura y la escritura en los distintos campos disciplinares y profesionales a partir de la puesta en marcha de diversas estrategias y de la capacitación permanente del cuerpo docente de los distintos Departamentos, a partir de la implementación del Programa de Capacitación Docente Continua (PROCADO).(1)

El *propósito* de esta ponencia es doble. Por un lado, apunta a dar cuenta de las distintas acciones que se llevan a cabo para abordar los procesos de lectura y escritura con los docentes y los estudiantes evitando volcar sobre estos últimos, la responsabilidad exclusiva sobre las posibles dificultades aparecidas en su trayectoria universitaria. Es decir, se presentan las distintas estrategias de orientación y acompañamiento que se llevan a cabo desde la materia Métodos y Técnicas para los Estudios Universitarios,

durante las diferentes instancias de Ingreso y en las distintas intervenciones realizadas en el desarrollo de las carreras. Por otro, aspira a poner en relieve, desde esta intervención pedagógica específica, la noción de *comunidad* que lleva implícita la idea de *poner en común*: interpretaciones, lecturas, dentro de cierto marco normativo y ciertas formas, explicitando el modo en que la institución espera que los estudiantes lean y escriban en su paso por la Universidad. Este concepto se vincula, en forma directa con el de *inclusión educativa*.

Distintas acciones en torno a la escritura y la lectura en la Universidad:

Como lo planteamos en la introducción, creemos que se torna necesario indagar en profundidad el complejo proceso por el que transitan los estudiantes en el inicio de esta etapa vinculada al ingreso a la Universidad. Este hecho los sitúa frente a una nueva situación que los compromete a tomar las medidas apropiadas para enfrentarla. La Universidad les exige competencias específicas vinculadas a la adquisición de nuevas destrezas, relacionadas tanto con la lectura como con la escritura, que deberán ir desarrollando. La enseñanza, como proceso pedagógico-didáctico, y el aprendizaje continúan, pero sus hábitos de estudio y sus prácticas de lectura y escritura deben transformarse significativamente. Al decir de Paula Carlino (2005), “los modos de escritura esperados por las comunidades académicas no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente.”

De esta manera, se plantea la necesidad de que la institución universitaria y los docentes mismos se hagan cargo de la enseñanza de la lectura y escritura en cada una de sus disciplinas, más allá de la existencia de talleres de escritura académica, tutorías e intervenciones pedagógico-didácticas que responden a diferentes demandas. Es necesario que los docentes de las diferentes asignaturas asuman la tarea de ocuparse de la escritura de los estudiantes porque esto contribuye en forma directa al aprendizaje de los conceptos teóricos que componen el corpus disciplinar que se intenta abordar.

“Hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender” dice P. Carlino (2005) y nosotros nos preguntamos si éste no es uno de los objetivos que los profesores universitarios deben alcanzar en sus clases desde el momento en que deciden ser docentes en el nivel superior.

Específicamente, desde la Dirección de Pedagogía Universitaria de la UNLa se llevan a cabo diferentes modalidades de trabajo con la lectura y escritura de textos académicos acompañando a los estudiantes de muy variados modos:

1) El Curso de Ingreso de la UNLa consiste en el dictado de tres materias: “La Universidad en la Argentina”, común a todos los alumnos, una “Materia Introductoria”, específica de cada carrera y la materia “Métodos y Técnicas para los Estudios Universitarios” que articula con los contenidos de las otras dos. A partir de dicha articulación se pone en juego la comprensión y el análisis de textos propios del estudio

universitario, en su extensión y organización, que presentan, además, importantes diferencias con los textos leídos en el nivel medio.

2) Las Tutorías de Lectura y Escritura de textos académicos son una estrategia orientada a apoyar a los estudiantes que emprenden su carrera universitaria, mediante el acompañamiento en sus actividades de estudio.

Dicho espacio intenta intervenir en una problemática concreta: la notoria desconexión que se evidencia entre las exigencias de la Universidad y los modos en los que los estudiantes -sobre todo aquellos que ingresan- responden a las mismas, la escisión entre la forma en que la academia propone abordar la bibliografía de las distintas materias y elaborar los textos escritos para las mismas (trabajos prácticos, exámenes domiciliarios, monografías, informes, proyectos, trabajos finales integradores, etc.) y las respuestas concretas de los estudiantes ante esta situación. El tipo de consultas por parte de los estudiantes que se reciben a diario confirma esta desconexión: la mayoría de ellas se relacionan con dificultades para leer e interpretar los distintos textos del modo en que las materias les exigen que estudien.

Los objetivos que persiguen las Tutorías de Lectura y Escritura son:

- Fortalecer el proceso de comprensión y análisis de los textos que constituyen la bibliografía de cada carrera.
- Mejorar las capacidades de redacción de los trabajos prácticos escritos y las monografías.
- Favorecer el desarrollo de los procesos comunicacionales de los alumnos, en una expresión oral y escrita dinámica, coherente y organizada.
- Afianzar el uso de las herramientas metodológicas que permitan un mejor acceso a los textos.

A fin de cumplir con estos objetivos, desarrollamos tres dinámicas de trabajo: la individual -ligada a problemáticas particulares y puntuales de alumnos que requieren apoyo y seguimiento-; la grupal -a partir de temáticas o dificultades comunes presentadas por varios alumnos de la misma o de diferentes carreras y la de trabajo en el aula- a partir de clases compartidas con los docentes de algunas comisiones cuyos alumnos presentan dificultades en el acceso a la información y en la comprensión de los textos específicos de una asignatura.

3) El proyecto de Cátedra Compartida se lleva adelante, desde 2007, en algunas materias troncales del primer año de algunas carreras. Se relatan brevemente tres experiencias de implementación. En primer lugar, la Licenciatura en Economía mo-

dificó su plan de estudio para incluir mayor carga horaria en dos materias de primer año, con el fin de poder destinarlas al trabajo de lectura y escritura con los textos obligatorios (2).

Por otra parte, la carrera de Trabajo Social ha realizado una experiencia piloto a partir de una demanda surgida por el equipo docente de una materia básica. Las profesoras expresaron su preocupación y su voluntad de ofrecer alguna alternativa de cursada a un gran número de estudiantes que no aprueban y/o vienen recursando su materia en los últimos años. A su vez, los estudiantes describen, con frecuencia, esta materia como un “filtro” de la carrera que los traba y los obstaculiza para seguir normalmente la cursada de otras materias de la carrera. Como ésta no tiene correlativas, muchos estudiantes la dejan para el final debido a su dificultad y llegan a recibirse con la aprobación de esta materia.

A partir de reuniones que se llevaron a cabo entre las profesoras responsables del dictado de la materia y el Equipo de la Dirección de Pedagogía Universitaria, se fue diseñando un modo de acompañamiento pedagógico basado en el funcionamiento de la Cátedra Compartida. La misma fue adquiriendo determinadas características específicas en acuerdo permanente con las profesoras. Si bien ellas manifestaron que su intención era ayudar a este grupo de alumnos sin bajar el nivel de exigencia, se acordó que el acompañamiento pedagógico-didáctico que se ofrecía desde la Dirección, no constituía un apoyo específico a los alumnos en dificultad, a la manera de una tutoría de la disciplina. Es decir, las profesoras de la Dirección que se sumaron no iban a trabajar con los “estudiantes en dificultad” reforzando el lugar de los diferentes y los recursantes, en fracaso. Por el contrario, se conformó una cursada alternativa a cargo de un “equipo docente ampliado”: las dos profesoras especialistas de la materia, una profesora con formación en Técnicas y Métodos de estudio universitario (que ya viene trabajando en el equipo de tutores desde hace varios años) y otra profesora con una formación complementaria, más vinculada con las problemáticas pedagógico-didácticas.

Más allá del relato de esta experiencia puntual, la modalidad de trabajo de esta propuesta con los docentes, es *integral*; es decir, se los acompaña desde el diseño y la preparación de los temas en cada clase aportando una orientación en cuestiones didácticas a partir de los contenidos previstos, se reflexiona y se evalúa la clase implementada, a posterior de su dictado y se vuelve a planificar en relación con esa “reflexión sobre la acción”. El propósito de este trabajo es convertir a la clase universitaria en *objeto de intervención* -en tanto práctica de enseñanza a partir de un contenido específico- y en *objeto de estudio* -en tanto práctica reflexiva de docentes, desde miradas disciplinares complementarias-. A modo de ejemplo, algunos de los temas que se ponen a discusión son: la participación de los alumnos a partir de la lectura de la bibliografía de estudio, el grado de dificultad de los mismos, el abordaje de esos materiales a partir de la utilización de diferentes técnicas de estudio, la dinámica de trabajo en clase, individual o en pequeños grupos, la pertinencia de la técnica de exposición, el armado de las estrategias de evaluación, etc.

Por último, se encuentra en sus comienzos, una experiencia similar a las anteriormente descriptas con la Licenciatura en Educación y el Ciclo de Licenciatura en Gestión Educativa. En este caso, no fue necesario realizar un cambio de plan de estudio ya que se acordó con los docentes de dos materias, el

trabajo en forma conjunta dentro de la carga horaria habitual. La focalización en la lectura y la escritura de textos académicos a partir de las dificultades detectadas desde la carrera y manifestadas por los estudiantes recientemente ingresados es el eje del trabajo.

Finalmente, es necesario explicitar un supuesto que sostiene este acompañamiento brindado desde la Cátedra Compartida: esta modalidad de trabajo, interpela la propia práctica docente habitual ya que el profesor se ve en la necesidad de explicar, fundamentar y argumentar aquello que hace, en función de los resultados que va obteniendo de su grupo de alumnos. De este modo, la propuesta puede ser concebida como una instancia de *formación en servicio*.

4) Durante 2009, comenzaron a implementarse Tutorías de Matemática para los alumnos de las carreras comprendidas en el PACENI (Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática). En la UNLa, esas carreras son las Licenciaturas en Economía Empresarial, en Ciencia y Tecnología de los Alimentos y en Sistemas. Actualmente, esta experiencia está ampliándose a otras carreras que tienen Matemática como materia troncal del primer año.

De este modo, la lectura y la escritura en los distintos campos disciplinares y profesionales constituyen, para las autoridades de la Universidad Nacional de Lanús, una preocupación que es abordada desde la acción directa del equipo docente dependiente de la Dirección de Pedagogía Universitaria a partir de la implementación de las distintas acciones relatadas. Decididamente, el objetivo de aprender a leer y a escribir en la universidad cobra una relevancia que convoca a la responsabilidad de toda la comunidad universitaria

¿Qué significa incluir?

Hay dos conceptos clave que problematizan las acciones relatadas. Por un lado, el de *comunidad* y, por el otro, el de *inclusión educativa*. Esto nos sitúa en un posicionamiento desde la comunidad académica y la posibilidad de acceso a dicha comunidad que se manifiestan desde las instituciones universitarias.

¿Cómo pensar la inclusión en el contexto social actual?

A contracara de la tan mentada y nombrada globalización, asociada al despliegue económico, cultural y comunicacional al que solo acceden algunos sectores sociales o grupos culturales de distintos países, es necesario reconocer e identificar al *proceso de exclusión social* que ella misma produce. Cara y contracara, que Cullen (1997) describe como: “*globalización excluyente*”. Este autor explica que la globalización ha ido generando una oposición marcada entre “*incluidos y excluidos*”, tanto de bienes materiales como culturales y simbólicos. Los valores que sostienen esta desigualdad se respaldan en una ideología meritocrática y de individualismo competitivo, a partir de una división jerarquizante y fragmentada.

Por su parte, García Canclini (1995) lejos de idealizar a la sociedad global, también pone de manifiesto su posición crítica frente al malestar que produce en los sujetos el estilo de vida que impone y sus valores. Este autor reconoce dos características de esta época, que son vividas de manera diferente según los sectores sociales:

Hay dos maneras de interpretar el descontento contemporáneo suscitado por la globalización. Algunos autores posmodernos se fijan en los sectores para los cuales el problema no es tanto lo que les falta, sino que lo que tienen se vuelve a cada instante obsoleto o fugaz (...) Por otra parte, al dirigir la mirada hacia los grupos donde las carencias se multiplican, el modo neoliberal de hacer globalización consiste en reducir empleos para reducir costos, compitiendo entre empresas transnacionales que no se sabe desde dónde se dirigen, de manera que los intereses sindicales y nacionales casi no pueden ejercerse. (...) La contradicción estalla, sobre todo, en los países periféricos y en las metrópolis donde la globalización selectiva excluye a desocupados y migrantes de los derechos humanos básicos: trabajo, salud, educación, vivienda (García Canclini, 1995).

A partir de esta tensión globalización-exclusión ¿cómo pensar específicamente a la inclusión en el contexto de la institución universitaria?

En un trabajo reciente publicado por la Secretaría Académica de la Universidad de Tres de Febrero (UNTREF) se presenta un interesante estudio cuanti y cualitativo sobre la población de estudiantes que intenta ingresar a la universidad. A partir del diseño y la evaluación de diferentes acciones que se van llevando a cabo, este equipo de especialistas introduce la categoría de *ingreso responsable* para vincular el proceso de inclusión educativa en el ámbito de la universidad, en función del contexto singular de la población del Conurbano Bonaerense. Como sostienen C. Curti, C. Mundt y C. Tommasi:

“Incluir significa expandir hacia afuera y hacia adentro. El ingreso no es un problema de admisión, no es una estación de peaje a la autopista universitaria. Es una

cuestión académica, un proceso de transición a un horizonte cognitivo amplio, diverso, socialmente situado e institucionalmente organizado. (...)

Esta definición significa problematizar, hacia el interior de la institución universitaria, la tensión entre el capital social y cultural de los estudiantes que ingresan y las concepciones de enseñanza, a veces tradicionales, de los docentes, que esperan otra población estudiantil.

Más precisamente, esos autores despliegan tres sentidos de esta noción: “...el término *inclusión* tiene varios significados. El primero de ellos, un tránsito o proceso que conlleva hacerse cargo de una historia. El segundo, un lugar o un espacio que apunta a una meta o propósito. El tercero, una política que expresa el deseo de incluir (Mundt, Curti y Tomasi, 2010).

Esta forma de pensar la inclusión nos conduce a preguntarnos sobre las características del lugar institucional que recibe a un supuesto sujeto incluido: la comunidad académica.

¿Qué significa leer y escribir en el marco de una comunidad académica?

Al buscar la noción de *comunidad* en el diccionario, encontramos el significado asociado a “lo común”. Algunas acepciones según La Real Academia Española son:

1. Cualidad de *común* (lo que, no siendo privativamente de ninguno, pertenece o se extiende a varios).
2. Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación.
3. Conjunto de naciones unidas por acuerdos políticos y económicos. *Comunidad Europea*.
4. Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. *Comunidad católica, lingüística*.

Algunos sentidos que se derivan de estas acepciones serían: la idea de un conjunto de personas, los acuerdos, el sentimiento de pertenencia, la construcción de intereses comunes. Los mismos ayudan a pensar lo que sucede en el contexto de la universidad y la inclusión de los estudiantes.

Por otra parte, desde un abordaje sociológico, la noción de comunidad pone en relieve algunos rasgos centrales que nos iluminan el análisis específico de la comunidad académica.

Según Bauman (2003), la comunidad transmite una sensación de cuidado, de entendimiento, de confianza y seguridad. Los miembros que la conforman no son extraños los uno de los otros. Saben que cuentan con la buena voluntad, el apoyo y la ayuda entre sí. De este modo, evocan una buena sensación, un “lugar cálido y seguro”. Este sociólogo sostiene que:

El entendimiento de corte comunitario, que se da por descontado, no precisa ser buscado, y no digamos laboriosamente construido, o ganado en una lucha; ese entendimiento ‘está ahí’, ya hecho y listo para usar, de tal modo que nos entendemos

mutuamente sin palabras y nunca necesitamos preguntar 'que quieres decir'. El tipo de entendimiento sobre el que se basa la comunidad precede a todos los acuerdos y desacuerdos (Bauman, 2003).

Ahora bien, ¿Qué se da por supuesto o por “sobre-entendido” en la comunidad académica?

En relación con la idea de Bauman, y teniendo en cuenta que la población de las universidades del conurbano es, en su gran mayoría (3), primera generación de universitarios, estaríamos esperando que nuestros estudiantes tengan saberes y conocimientos sobre: la institución, la dinámica de cursadas y exámenes, el plan de estudios y, más puntualmente, las formas de leer y escribir en la universidad.

Pensar en la *inclusión educativa* es hacerse cargo de enseñar, transmitir, compartir esos saberes, no dados por supuestos, para acompañar a quienes intentar ingresar a la universidad, a formar parte de esta comunidad académica. Dicha institución debe, por lo tanto, construir los puentes necesarios, abrir las puertas generosamente para compartir con la sociedad el conocimiento. Esto es, recibir, hospedar y habilitar los procesos de construcción de saberes necesarios para lograr aprendizajes significativos en la formación profesional.

¿Cómo la clase puede ser pensada como una forma de incluir o de excluir? Estar adentro no significa estar incluido ya que no es solo una cuestión de vacantes o de ingreso irrestricto. Esta afirmación obliga a repensar las propias prácticas docentes para ver cuánto y qué de lo que sucede en las aulas, contribuye a incorporar en la comunidad académica a los estudiantes. La reflexión sobre las acciones de los docentes tendientes al aprendizaje de los alumnos hace pensar en la relación que existe entre la concepción de la enseñanza y el aprendizaje y la inclusión de los estudiantes en la comunidad académica. Los docentes que conciben la enseñanza como una transmisión de conocimientos ponen a los estudiantes en un rol pasivo y utilizan estrategias congruentes con este posicionamiento. Aquellos que consideran que la enseñanza significa facilitar la formación de los estudiantes, utilizan estrategias que los hacen más activos. De esta manera, la función del docente es estimular a los estudiantes y crear las condiciones para un aprendizaje autónomo y de calidad. Así, el cambio de posicionamiento de los docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje se vincula con el hecho de abrir las puertas de la comunidad académica para un mejor acceso de los estudiantes. Esto significa una mejor apropiación de los saberes académicos, pilares de las profesiones consustanciadas con el proyecto institucional de la UNLa.

En palabras de nuestra rectora, A. Jaramillo (2002):

Necesitamos saber qué, por qué, cómo y para qué enseñamos, investigamos y aprendemos. Será la forma de tener y despertar conciencia crítica, será la forma de enseñar para toda la vida, la forma de lograr que nuestros egresados sepan hacer, para lograr en fin, transformar toda la información en conocimiento.

Notas:

(1)- El Programa de Capacitación Docente continua, conocido como PROCADO en el ámbito de la UNLa, se desarrolla desde 2007 con el fin de capacitar a la planta docente de la universidad –docentes regulares, interinos y concursados de todas las categorías- siendo obligatorio el cursado de los diferentes módulos para los Instructores Ayudantes y Jefes de Trabajos Prácticos. Hasta el momento se han dictado, siempre con la modalidad virtual, cuatro módulos: Curriculum, Alfabetización académica: Lectura y escritura en la universidad, Prácticas docentes y Acceso a las fuentes de información. Para 2011 está previsto agregar la capacitación a los docentes de matemática de todas aquellas carreras que dictan la materia y un módulo de capacitación para Tutores, que incluye a las diferentes modalidades tutoriales llevadas a cabo en la universidad.

(2)- Este proyecto de Cátedra Compartida es presentado en otra ponencia durante el desarrollo de estas Jornadas.

(3)- Los datos del Censo estudiantil 2010 nos dicen que el 75 % de los padres y el 64 % de las madres de los estudiantes de la UNLa no han estudiado más allá de la finalización del nivel medio. El mismo censo nos permite observar que el 45 % de los padres y el 32 % de las madres solamente hay finalizado su educación primaria.

Bibliografía:

Arnoux, E; di Stefano, M y Pereira, C. (2002) La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Eudeba.

Bauman, Z. (2003) Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Ed. Siglo XXI.

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1996) Repensar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito, Barcelona: Grao.

Cullen, C. (1997) Crítica de las razones de educar. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, G. y García, M. (1995) Las técnicas de estudio en la educación superior. Materiales teórico-prácticos. Madrid: Escuela Española.

García Canclini, N. (1995) Consumidores y Ciudadanos. México: Ed. Grigalbo.

Jaramillo; A: (2002) La universidad frente a los problemas nacionales. Ediciones de la UNLa.

Mundt, C.; Curti, C. y Tommasi, C. (2010) Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense. Cuadernillos. EDUNTREF.

Petit, M. (1999) Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.

Riestra, D. (2006). Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Relaciones entre la lectura, las representaciones sobre papel y el aprendizaje de las ciencias

Espinoza, Ana María; Casamajor, Adriana; Muzzanti, Silvina.

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Presentación

La lectura es una herramienta central en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales. Pero aprender de un texto obliga a realizar una lectura minuciosa, detenida, con gran esfuerzo de acomodación, es decir, un trabajo intelectual importante que implica sostener una postura crítica, autónoma y comprometida. Dado que esta postura no suele ser fácilmente adoptada por los alumnos, es preciso repensar desde la enseñanza maneras de proponer la lectura que intenten favorecerla.

En esta ponencia intentamos comunicar algunas de las ideas construidas en una investigación didáctica¹ acerca de los alcances y las dificultades de los alumnos para interpretar textos de ciencias naturales. Entendemos que para poder aprender mediante la lectura es imprescindible que la misma sea concebida en el marco de una secuencia didáctica. Referiremos particularmente a la secuencia desarrollada para el aprendizaje de un concepto central en ciencias naturales: la discontinuidad de la materia, y centraremos la mirada en las representaciones de carácter modélico, de uso habitual en los textos del área.

La idea principal es que generar situaciones en las que los alumnos se vean confrontados a producir representaciones “modélicas”², constituye una manera de construir conocimiento en el área y favorece la interpretación de las que aparecen en los textos. Interpretamos que entre las representaciones externas -lo escrito o graficado- y las representaciones internas -lo que se piensa- es posible establecer un diálogo que necesita verse favorecido por las condiciones didácticas en las que se propone tanto su producción como la lectura.

Metodología de la investigación

La investigación constituye un estudio cualitativo-descriptivo-interpretativo que reconoce el marco metodológico general de la Ingeniería Didáctica (Artigue, 1995), caracterizado por la elaboración, realización en situación de clase, observación, registro y análisis de secuencias para la enseñanza de contenidos específicos.

El trabajo de investigación también contempla el diseño, realización, registro y análisis de entrevistas clínico-didácticas con alumnos que no participan del proyecto de enseñanza, centradas en la lectura, y previas a la elaboración de las propuestas de enseñanza, con la intención de entender los alcances y las dificultades de comprensión que plantean los textos seleccionados. Incluye asimismo entrevistas durante el desarrollo de la secuencia a alumnos que participan del proyecto de enseñanza, con la intención de profundizar el conocimiento acerca de las interpretaciones que los niños van alcanzando.

Las conclusiones del trabajo de investigación se realizan a partir de entrelazar las anticipaciones efectuadas durante la planificación, los datos aportados por la interpretación de los registros de observación de las clases, de las producciones escritas de los alumnos y de los intercambios con los docentes que desarrollan la secuencia en el aula.

Leer textos de ciencias naturales

Entendemos que las interpretaciones que realizan los alumnos al leer, muchas veces alejadas de las del docente, no pueden sólo atribuirse a una discutible formación de los estudiantes o a la baja calidad de los textos y requieren intervención didáctica. Cualquier texto presenta “limitaciones” por su propia condición de texto, entre otras cuestiones porque constituye siempre, inevitablemente, una selección de aquello que se podría decir sobre un tema y no puede incluir todo lo que sus potenciales lectores necesitarían para alcanzar una interpretación más ajustada³. No existe además un significado inequívoco a lo que en un texto se expresa con palabras, porque el lenguaje no constituye un medio para transmitir ideas de manera unívoca sino un instrumento ambiguo de comunicación en el que los lectores aportan sus propias concepciones sobre aquello que se dice. Mercer, N (2001) señala que podemos atribuir a esa ambigüedad gran parte de la riqueza y creatividad del lenguaje, su potencialidad para constituirse en herramienta del pensamiento y para la construcción de conocimiento. Lejos entonces de caracterizar dicha ambigüedad como un obstáculo, entendemos que permite desplegar una diversidad de interpretaciones en el aula que favorece intercambios productivos entre los niños y con el docente.

Por otra parte, dado que la interpretación de un texto está afectada por los conocimientos que tiene el lector y la lectura se propone en la escuela con la intención de modificar esos conocimientos, se considera pertinente que la misma se despliegue en el contexto de una secuencia destinada a la enseñanza de unos contenidos específicos del área -condicionada por la naturaleza de los mismos- que permita otorgarle un sentido particular al texto y favorecer la interpretación buscada. Cuando hablamos

de *secuencia didáctica* nos referimos a una serie de situaciones relacionadas unas con otras, y no a un conjunto de actividades independientes entre sí. Se trata de situaciones concebidas para volver sobre lo ya hecho, retomarlo en un contexto que necesariamente se habrá modificado, y dar oportunidad a todos los alumnos a enrolarse en un proyecto que se sostiene en un ir y venir entre las actividades seleccionadas. Si no media intervención docente previa, durante y posterior a la lectura, que tome en cuenta las dificultades del lector para interpretar el texto, el alumno puede tener la impresión de que comprendió, porque quizá puede localizar ciertas partes o repetirlas, sin llegar a involucrarse realmente con el sentido de lo que se intenta comunicar.

Debido a la selección de ideas que efectuamos para comunicar en esta ponencia nos parece pertinente destacar que leer textos de ciencias naturales requiere muchas veces hacer frente a formas gráficas complejas. Habitualmente los alumnos se vinculan por primera vez con estas formas de representar, y lo hacen a través de la lectura.

Si bien las representaciones que incluyen los textos didácticos pueden ser banales -no aportar conocimiento o estar al servicio de aliviar el texto- también pueden agregar informaciones importantes no comunicadas de otra manera, o pueden complementar al texto. En este último caso se suelen utilizar rótulos con denominaciones técnicas y simbología específica de las ciencias que adopta significados precisos en cada campo de conocimiento. En su interpretación no sólo puede estar involucrado un cierto dominio matemático - como en los gráficos cartesianos- sino, fundamentalmente, conceptos de la disciplina en cuestión. Nos referimos a la presencia en los textos de tablas, cuadros, esquemas, modelos científicos, que constituyen formas frecuentes de comunicar conocimientos en el área. El contenido que se quiere exponer de forma gráfica requiere detenerse en la imagen, volver al texto, retornar a la imagen, ponerle palabras... en suma, realizar un trabajo intelectual importante, ya que ninguna representación por sí sola puede comunicar todo lo que sería necesario o imprescindible dar a conocer sobre el tema. Es inevitable que las representaciones iluminen algunos aspectos del contenido y oscurezcan otros. En el caso singular de las representaciones que refieren a modelos científicos -frecuentes en muchos temas y en particular en el de la discontinuidad de la materia- la dificultad de interpretación se ve agudizada por el nivel de abstracción con el que “hablan” del objeto en estudio.

Con frecuencia encontramos que la interpretación de ideas de carácter abstracto, que se muestran distantes al universo del lector o que entran en contradicción con aquellas construidas desde el sentido común, requiere de otras situaciones -externas a la lectura- con las que sea posible establecer relaciones en el transcurso de una secuencia de enseñanza. Dada la complejidad de apropiación del significado que comunican, inscribimos las representaciones modélicas dentro de esta clase de situaciones para las que la lectura por sí sola no es suficiente. Los alumnos necesitan recorrer un camino que les permita otorgarle importancia y los ayude a interpretarlas. Nos referimos a situaciones que articulen la lectura con otras propuestas -observaciones, experimentaciones, inscripciones sobre el papel- que ayudarían a aprender ciencias y a interpretar un texto.

Como veremos luego en una secuencia para la enseñanza de la discontinuidad de la materia elaborada para la investigación concebimos una estrategia que consideramos productiva y que consistió en confrontar a los alumnos con la situación de producir ellos mismos representaciones “modélicas”,

no realistas.

Las representaciones y la construcción de conocimiento

La producción de conocimiento en el campo de las ciencias naturales recurre insistentemente al registro e inscripción de datos recolectados y de ideas que adoptan formas distintas en función de los diferentes momentos del proceso de producción y de las propiedades específicas del objeto en estudio. Así las tablas de valores, los gráficos cartesianos, los dibujos realistas, las representaciones modélicas, los relatos de experiencias, las anotaciones, entre otros, pueden constituir interpretaciones parciales que responden a fases de la producción en las que el investigador está comenzando a abordar el problema, ensayando o imaginando soluciones. Estas producciones -dirigidas a sí mismo o destinadas al intercambio en cierta confianza con algunos colegas- sobre las que es posible volver después de un tiempo de reflexión o de la aparición de nuevos datos o nuevas miradas, para corregirlas, desecharlas o afianzarlas asumen un carácter provisorio y son insumos del pensamiento con indiscutible valor epistémico. Si bien los diferentes modos de representar constituyen una herramienta para la comunicación de conocimiento consensuado, estamos destacando que son también una herramienta en la construcción del mismo. Podemos decir que constituyen una parte insoslayable de la actividad científica: es imposible imaginar un camino de construcción de conocimiento que no recurra a estas representaciones sobre un soporte como un instrumento de gran fertilidad en el complejo camino de producción de nuevas ideas.

En los procesos de cambio de un nivel de conocimiento a otro interviene siempre y de manera sustancial el lenguaje específico de ese campo. Y cuando decimos “siempre” queremos enfatizar que hacemos referencia tanto a la producción dentro de la comunidad científica como a la construcción de conocimiento en el proceso de aprendizaje. Estamos transponiendo el valor que tiene la construcción de representaciones externas en el campo científico -al que hicimos recientemente referencia- al aprendizaje de las ciencias naturales. Sostenemos esta interpretación en posturas expresadas por distintos autores.

Como comunica Rolando García (2000) al hacer referencia a los fundamentos de la perspectiva de Piaget:

(...) no hay discontinuidad en los mecanismos constructivos. La epistemología que comenzó referida solamente al dominio restringido del conocimiento científico, pasa a dar un salto -que no considero exagerado llamar revolucionario- para convertirse en una teoría general del conocimiento.

Por su parte, Martí y García – Milá, (2006) proponen que dado que en la producción científica está involucrado el lenguaje específico del área, la aproximación a dicha producción está indisolublemente ligada a la comprensión de ese lenguaje, y otorgan un valor central a las representaciones como herramienta para favorecer un

cambio conceptual en los alumnos:

(...) las representaciones externas no sólo cumplen una función de comunicación. También cumplen una función de tratamiento de la información, y de objetivación y toma de conciencia (...) cada sistema, por las propiedades particulares que rigen su código constituye una trama de significados, muchos de ellos de manera explícita y opacos en una primera aproximación.

Una representación sobre “papel” supone un proceso de externalización de las ideas, obliga a una explicitación, conlleva una exigencia de precisión, que al constituirse nuevamente en objeto -para ese sujeto- permite una toma de conciencia y admite la revisión de esa producción que colabora con la reorganización del conocimiento. Así, en la medida en que el pensamiento se hace más preciso, aumentan las posibilidades de comunicación, lo cual influye sobre la reelaboración de las representaciones explícitas. Entre las representaciones internas -lo que se piensa- y las representaciones externas⁴ -lo inscripto- se establece una interacción dialéctica que permite modificaciones en ambos planos.

Es habitual -es probable- que muchas personas formadas desarrollen “naturalmente” estos procedimientos, sin tener necesariamente conciencia del proceso. Es difícil -casi imposible- que los estudiantes se apropien espontáneamente de ellos. Una tal revisión no constituye una modalidad espontáneamente adoptada por los alumnos, ni favorecida habitualmente por la enseñanza. Esta caracterización nos lleva a desvestir de naturalidad y problematizar la manera en que se trabajan las representaciones en clase, analizar la diversidad de escenarios en las que los alumnos se ven confrontados a comunicar sus ideas sobre un papel, considerar la provisoriedad que las mismas deberían adoptar para ayudar a aprender ciencias naturales, y en particular, su potencialidad para favorecer la interpretación de un texto que las incluye.

Anne Vérin (1995) reconoce que las situaciones de escritura⁵ brindan un escenario fértil para el aprendizaje de las ciencias si se generan condiciones sociales de producción que permitan concebirlas en calidad de exploratorias para escapar, al menos por un tiempo, del peso de la evaluación⁶. Esta misma autora propone la elaboración de materiales cortos, “livianos”, que constituyan un punto de partida, de apoyo para el debate en la clase y que sean tomados verdaderamente en cuenta por el docente. Plantea entonces que utilizar el “escrito” como herramienta para aprender supone no sólo prestigiarlo sino distanciarlo de la rutina escolarizada que parece visualizarlo como un producto acabado que “muestra”, que permite ver lo que se sabe sobre un tema. Esto nos lleva a considerar propuestas menos frecuentes en la enseñanza de las ciencias naturales -concebidas como situaciones de “escritura” provisoria- que incluyen dudas o interpretaciones parciales, sobre las cuales volver para transformarlas en objeto de reflexión y por lo tanto sujetas a modificación.

La lectura en el contexto de una secuencia de enseñanza

Proponer una secuencia de enseñanza -y no una situación aislada para la lectura- tiene la intención de favorecer la circulación de las ideas que los alumnos van construyendo sobre el tema y habilitar la aparición de dudas e interrogantes que permitan proponer el texto como una manera de aclararlos, responderlos, ampliarlos. En otros términos, el problema didáctico a resolver consiste en encontrar maneras a través de las cuales los alumnos encuentren sentido a la lectura más allá de responder a los deseos del docente. Como incluimos en Espinoza y otros (2009), el problema didáctico estaría centrado en

(...) cómo crear la necesidad de leer cuando para los alumnos la pregunta acerca de cómo está constituida la materia no es una inquietud, pues en su universo sobre lo natural no existe dicho problema (que sí es relevante en el campo científico). Para instalar un propósito lector –es decir que para el alumno tenga sentido leer– fue necesario generar situaciones que favorecieran la apropiación de la pregunta y concibieran entonces la posibilidad de encontrar respuestas.

Esa circulación de ideas sobre el tema ayuda, al mismo tiempo, a modificar el conocimiento que los alumnos poseen y por lo tanto favorece una interpretación ajustada del texto.

La secuencia fue concebida para la enseñanza del concepto de discontinuidad de la materia a alumnos de 12 – 13 años que nunca habían recibido educación formal sobre el tema. El siguiente listado de situaciones describe esquemáticamente dicha secuencia didáctica:

Realización de un experimento: observación, manipulación, pesada, calentamiento y descripción de los cambios de estado de un trozo de cera de vela (parafina). Discusión sobre posibles explicaciones de lo observado y registrado: de qué manera se puede interpretar que el calor provoque que algo inicialmente sólido se transforme en líquido y luego en vapor, qué ocurrirá en el interior del sólido, del líquido y del gas. No se espera que los alumnos aporten –ni se aproximen necesariamente- a la respuesta científica, sino que aporten ideas y discutan.

Escritura grupal de relatos sobre el experimento. Lectura de los relatos y discusión para alcanzar nuevos acuerdos.

Producción y discusión de representaciones gráficas sobre posibles “modelizaciones”⁷. En este momento de la secuencia nos detendremos en el siguiente apartado.

Lectura de un fragmento del capítulo “La naturaleza que no vemos”, incluido en *El libro de la naturaleza y la tecnología*. Discusión en el grupo clase sobre las interpretaciones del texto y la explicación de cada grupo.

Realización de nuevos experimentos cuando los alumnos ya se aproximaron a las ideas aportadas por el conocimiento científico acerca de la discontinuidad de la materia (cada grupo realiza un experimento diferente, que debe registrar para poder explicar luego a los demás compañeros).

El sentido de la inclusión de los principales tramos de la secuencia es el de ubicar al lector en el recorrido realizado por los niños al momento en que se desarrolla la situación que seguidamente analizamos.

Análisis de una situación en el aula: la producción de representaciones no realistas

Retomamos la reflexión acerca de cómo contribuye la construcción de representaciones externas a hacer avanzar las ideas. En la situación que analizamos los alumnos estaban intentando alcanzar una representación personal de cómo imaginaban el interior de la materia en sus tres estados. En el transcurso de la secuencia ya había aparecido en la clase la idea de que la materia está constituida por partículas. Algunos alumnos proponían que dichas partículas se deformaban en el cambio de estado, otros pensaban que se achicaban y otros que eran microorganismos. Centramos la atención en el proceso de dos niños de 13 años, Judith y Joaquín.

Fragmento del registro de una clase

P: -¿Recuerdan la primera experiencia? Estaba la cera en estado sólido, la calentamos, pasó a líquido y después la volvimos a calentar ¿y qué pasó?

Aos: Se volvió gaseoso

P: - Bueno, hagan una representación de la cera en cada estado. No dibujito, representación. Hacen así los tres esquemas de la primera experiencia, dibújenla acá (hace tres rectángulos en el pizarrón) y anoten en cada caso en qué estado esta.

Aa: - No entiendo.

P: (Va respondiendo a cada alumno en medio de bastante barullo) ¿No te alcanza para hacer el estado gaseoso?

Aos: (Intentan realizar la tarea)

P: (Se acerca a una mesa)

Joaquín: - Yo pensaba esto, que se separaba...

P: - Esperá, no te entiendo. Éste es el sólido, que están todos juntitos ¿éste qué es? (señalando la representación realizada por Joaquín)

Joaquín: - Líquido.

P: - Ponéle nombre...

Judith: - ¿Está bien así, líquido?

P: - Te estoy pidiendo que escribas lo que pensás.

Judith: - Pero gaseoso no sé, ése es mi problema.

P: - Bueno... ¿por qué no lo podés hacer?

Judith: - Porque en este caso no se derrite... entonces en este caso tampoco se...

Joaquín: - Porque acá el calor... el calor acá las separa y acá el calor las evapora.

P: - ¿Qué sería “evapora”? ¿Cómo te imaginás lo que está pasando adentro de la sustancia para que se convierta en gas? Eso es lo que te estoy preguntando.

Aa: - (No se entiende)... es un humito... y las partículas...

Judith: - Mirá... ¿te parece que está bien?

P: - Si es lo que vos pensás, me parece bien.

Judith: - Parece como un humito.

P: - ¿Qué les pasó a las partículas ahí?

Judith: - Están... están en el humito.

P: - ¿Cómo están en el humito? Lo que se ve es diferente.

Joaquín: - Yo, yo tengo una... el calor las separa de vuelta.

P: - ¿A ver... cómo sería?

Joaquín: - (Ansioso) Y porque... (lo interrumpen dos chicas)

Judith: - ¡Ya están separadas!... ¿Qué... se separan más? Acá, el calor las había separado, y no puede...

Joaquín: - No puede ser que el calor haga que primero las separe y después... Para mí que el calor, de vuelta las separa...

P: - Bueno, ¿cómo sería la representación?

Judith: - Más dispersas.

P: - Eso dice Judith, y a vos ¿qué te parece?

Joaquín: - ¿Sabés por qué?

P: - ¿Por qué?

Joaquín: - Porque si en este caso se separan, con más calor no se pueden hacer chiquitas

P: - O sea que vos pensabas primero que se podían hacer más chiquitas y después... te diste cuenta de que tendría que ser de otra manera... ¿por alguna razón?

Joaquín: - Siguen siendo iguales pero se separan en más partes.

P: - Judith, estábamos en una discusión con Joaquín.

Judith: - Ay... no sé yo...

P: - Está muy bien, yo sé que estás pensando. Lo bueno es que estás pensando. Él lo pensó así y después pensó que no podía ser eso. Contále, Joaquín porqué no podía ser eso.

Ao: - Porque si en ese caso no pasó, en este caso no va a pasar...

Judith: - ¡Ay... es muy difícil! (Suena el timbre)

Resaltamos con “negrita” algunas partes del registro que muestran la dificultad de los niños para entender la tarea que se les solicita, así como tramos de las interacciones entre ellos y con la docente, que entendemos son productivas.

Es casi imposible que los alumnos interpreten desde el inicio la consigna de trabajo que les da la profesora porque en la misma está tanto involucrado el concepto de modelo, difuso para los alumnos a esta altura de su escolaridad, como el concepto de discontinuidad que es objeto de enseñanza. No hay manera de facilitar la comprensión de una consigna que, en un primer momento, remite a un objeto no identificable ¿habría algo para decirles que al mismo tiempo no significara resolverles el problema? Es en la resolución de la tarea, con la intervención del docente y las interacciones entre ellos, que consiguen ir entendiendo qué se les pide y avanzar hacia una aproximación más precisa de sus ideas acerca de la discontinuidad al mismo tiempo que transitan un camino que los aproxima al concepto de modelo. Destacamos que los alumnos cuentan con algunas herramientas, que fueron adquiriendo a través de la secuencia, que los ubican en buenas condiciones para una reorganización del conocimiento: las observaciones y discusiones sostenidas durante el experimento colaboraron con una cierta aproximación a la idea de partículas al tener que relacionar el comportamiento macroscópico de la materia con la

constitución submicroscópica de la misma, han leído textos del área en varias oportunidades y han visto representaciones de distintos objetos en otros temas estudiados, están genuinamente involucrados en el trabajo que se les solicita.

Los alumnos no consiguen en un primer momento representar el estado gaseoso de manera que les resulte satisfactoria. Judith utiliza líneas tenues para dar cuenta de que “algo” se eleva, dibuja un “humito” que observó durante el experimento. La intervención de la docente le permite reconocer que debería incluir las partículas: si hay humito, hay materia, hay partículas.

La interacción de Joaquín con su propia representación externa, mediada por Judith y la docente, provoca una movilización del pensamiento, y encontrar argumentos que lo sostengan - no puede ser que el calor primero separa las partículas y después las achique (como antes había imaginado)- lo ayuda a estabilizar sus ideas.

Entendemos que este tipo de situaciones permite generar un escenario de debate entre los alumnos, en el que la producción de ideas ocupa un lugar prestigioso, no sólo contribuye a que se involucren con la lectura sino que genera mejores condiciones para interpretar un texto que incluye numerosas representaciones modélicas, en este caso acerca de los estados sólido, líquido y gaseoso de la materia. No es lo mismo interpretar un esquema que construirlo. El trabajo intelectual que se despliega cuando se es confrontado a tomar decisiones acerca de cómo diseñar una representación -qué se muestra, con qué símbolos, qué significado se les otorga, qué no se consigue mostrar- es muy distinto del que se realiza cuando se trata de entender qué comunica una inscripción concebida por otro.

Como puede observarse en el “Anexo”, donde incluimos representaciones de algunos alumnos, no se esperaba que ellos “modelizaran” el interior de la materia de manera necesariamente cercana a como propone la ciencia, desde el momento que ese concepto constituye justamente el objeto de enseñanza.

Conclusiones

Intentamos en esta comunicación establecer relaciones entre la producción de representaciones externas, las interpretaciones de los alumnos cuando leen un texto de ciencias y el aprendizaje de contenidos del área.

Una condición didáctica relevante para el aprendizaje es que los estudiantes lean guiados por los interrogantes que se generaron en la clase como producto de una construcción colectiva, ya que de esa manera se encontrarían en mejores condiciones a la hora de leer un texto y aprender ciencias naturales. Dichos interrogantes favorecen la autonomía de los alumnos porque funcionan como propósito para la lectura. Al mismo tiempo, las condiciones que favorecen la instalación de un propósito lector propician una modificación del estado de conocimiento que los alumnos tienen sobre el tema.

En la secuencia sobre la discontinuidad de la materia abordada en este trabajo, le otorgamos al pedido de construcción de representaciones “modélicas” un lugar prestigioso porque la exigencia de realizar una representación sobre el papel, con la inclusión de figuras no realistas, genera un problema

que colabora con la profundización de las ideas en juego. En el momento de la secuencia en la que se propone la situación que analizamos, los alumnos habían comenzado a concebir que la materia podría estar constituida por unidades, pero al ser confrontados con la necesidad de atribuir propiedades al sistema de partículas, esa demanda de precisión constituyó un desafío intelectual inquietante que a su vez colaboró con la instalación del propósito lector antes mencionado.

Las formas gráficas construidas por los niños son representaciones externas fértiles para iniciar o hacerlos transitar por razonamientos que sostienen una manera particular de pensar y hablar sobre el mundo, que permiten acercarse a la construcción del concepto de modelo, lo cual mejora a su vez las posibilidades de interpretar este tipo de representaciones, tan frecuentes en los textos de ciencias. Otorgamos valor a que el trabajo con las representaciones esté concebido como parte constitutiva de la propuesta en contraposición a proponer un discurso acerca de la modelización científica como recurso yuxtapuesto, agregado a una propuesta.

Queremos señalar finalmente que alumnos que transitaban por secuencias semejantes a la que acá incluimos pero a quienes por distintas razones no se les propuso producir sus propias representaciones no realistas sobre los estados de la materia, mostraron dificultades para interpretar los modelos científicos incluidos en los textos. Por ejemplo estos niños se desorientaron ante el hecho de que en el modelo las partículas se dibujan, son “visibles”, mientras el texto enuncia que son invisibles. Si bien consideramos que transitar por la producción de representaciones no garantiza necesariamente una interpretación ajustada de los textos, creemos que estamos ante un interrogante para seguir profundizando.

Notas

Se trata de los proyectos UBACyT AF 48/2000, F 139/2001-02; F 612/2003 y F 180/2004-07, así como del Proyecto F 085, aprobado para la Programación Científica 2008-2010. En el período 2000-2003 la investigación fue dirigida por Beatriz Aisenberg; a partir de 2004, es dirigida por Delia Lerner y co-dirigida por Beatriz Aisenberg. El subequipo de Lectura en Ciencias Naturales es coordinado por Ana Espinoza y está asimismo integrado por Adriana Casamajor, Egle Pitton, Silvina Muzzanti, Cecilia Acevedo, Cynthia Aziz, Patricia Luppi y Carolina Lifschitz.

Encomillamos el término “modélicas” para aclarar que dichas representaciones no necesariamente se corresponden o coinciden con los modelos científicos aunque sí ubican a los alumnos en una aproximación a dicho concepto.

Un desarrollo mayor de estas ideas puede encontrarse en Enseñar a leer textos de ciencias de Espinoza, Casamajor y Pitton (2009) Ed, Paidós, Argentina

“Además defendemos la idea de que las representaciones externas no son una mera traducción de representaciones internas o de otros sistemas simbólicos (como el lenguaje), sino que han de ser consideradas como objetos en sí mismos. Sus propiedades peculiares en tanto que objetos representativos externos les conceden una naturaleza propia que repercute en la cognición y en el aprendizaje de quien lo utiliza.” Pozo, J. y Martí E. (2000)

En otro texto, la autora aporta consideraciones sobre el término “escritura” : “Escritura es así empleada en su sentido más amplio, y recupera todo lo que puede inscribirse y dejar una traza sobre un soporte” (Astolfi, Peterfalvi y Vérin, 1991)

La referencia a “evaluación” se hace en el sentido de acreditación, como medio a través del cual un alumno alcanza una calificación.

Ver anexo: representaciones modélicas de los alumnos.

Bibliografía

Artigue, M., R. Douady y L. Moreno (1995) Ingeniería didáctica en educación matemática. Bogotá: Iberoamérica.

Espinoza, Casamajor y Pitton (2009). Enseñar a leer textos de ciencias. Buenos Aires: Paidós.

Frid y Umerez (1998) El libro de la Naturaleza y la Tecnología 8. Buenos Aires: Estrada.

García, R. (2000) El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Barcelona: Gedisa.

Mercer, N. (2001): Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar junto. Barcelona: Paidós.

Pozo, J. y Martí E. (2000) Presentación. Dossier Temático / Special Topic Comprensión y uso de los sistemas de representación. (Comprehension and use of external system of representation) En Infancia y Aprendizaje 2000: 90.

Vérin, A. (1995) Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences, en Repères N° 12.

Anexo

1-Fragmento del registro de una clase

P: -¿Recuerdan la primera experiencia? Estaba la cera en estado sólido, la calentamos, pasó a líquido y después la volvimos a calentar ¿y qué pasó?

Aos: Se volvió gaseoso

P: - Bueno, hagan una representación de la cera en cada estado. No dibujito, representación. Hacen así los tres esquemas de la primera experiencia, dibújenla acá (hace tres rectángulos en el pizarrón) y anoten en cada caso en qué estado está.

Aa: - No entiendo.

P: (Va respondiendo a cada alumno en medio de bastante barullo) ¿No te alcanza para hacer el estado gaseoso?

Aos: (Intentan realizar la tarea)

P: (Se acerca a una mesa)

Joaquín: - Yo pensaba esto, que se separaba...

P: - Esperá, no te entiendo. Éste es el sólido, que están todos juntitos ¿éste qué es? (señalando la representación realizada por Joaquín)

Joaquín: - Líquido.

P: - Ponele nombre...

Judith: - ¿Está bien así, líquido?

P: -Te estoy pidiendo que escribas lo que pensás.

Judith: - Pero gaseoso, no sé, ése es mi problema.

P: - Bueno... ¿por qué no lo podés hacer?

Judith: - Porque en este caso no se derrite... entonces en este caso tampoco se...

Joaquín: - Porque acá el calor... el calor acá las separa y acá el calor las evapora.

P: - ¿Qué sería “evapora”? ¿Cómo te imaginás lo que está pasando adentro de la sustancia para que se convierta en gas? Eso es lo que te estoy preguntando.

Aa: - (No se entiende)... es un humito... y las partículas...

Judith: - Mirá... ¿te parece que está bien?

P: - Si es lo que vos pensás, me parece bien.

Judith: - Parece como un humito.

P: - ¿Qué les pasó a las partículas ahí?

Judith: - Están... están en el humito.

P: - ¿Cómo están en el humito? Lo que se ve es diferente.

Joaquín: - Yo, yo tengo una... el calor las separa de vuelta.

P: - ¿A ver... cómo sería?

Joaquín: - (Ansioso) Y porque... (lo interrumpen dos chicas)

Judith: - ¡Ya están separadas!... ¿Qué... se separan más? Acá, el calor las había separado, y no puede...

Joaquín: - No puede ser que el calor haga que primero las separe y después... Para mí que el calor, de vuelta las separa...

P: - Bueno, ¿cómo sería la representación?

Judith: - Más dispersas.

P: - Eso dice Judith, y a vos ¿qué te parece?

Joaquín: - ¿Sabés por qué?

P: - ¿Por qué?

Joaquín: - Porque si en este caso se separan, con más calor no se pueden hacer chiquitas

P: - O sea que vos pensabas primero que se podían hacer más chiquitas y después... te diste cuenta de que tendría que ser de otra manera... ¿por alguna razón?

Joaquín: - Siguen siendo iguales pero se separan en más partes.

P: - Judith, estábamos en una discusión con Joaquín.

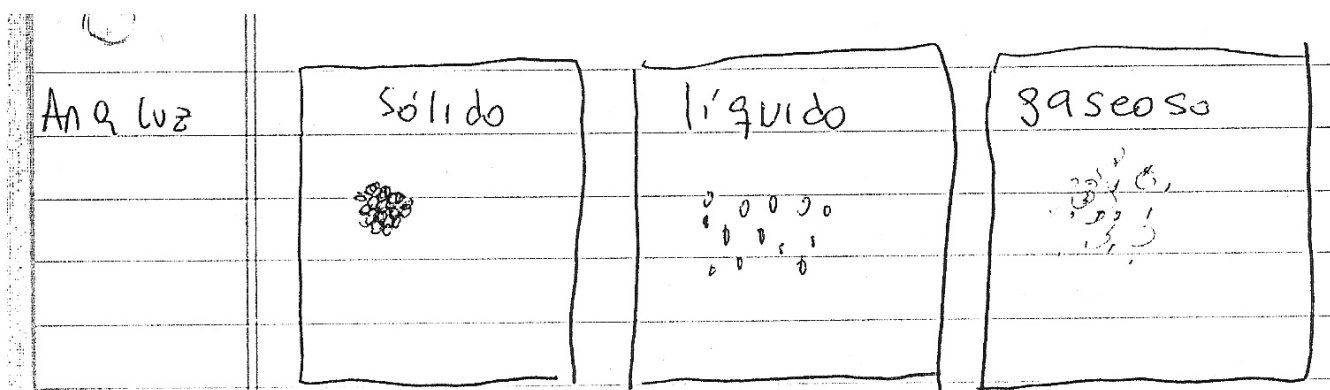
Judith: - Ay... no sé yo...

P: - Está muy bien, yo sé que estás pensando. Lo bueno es que estás pensando. Él lo pensó así y después pensó que no podía ser eso. Contále, Joaquín porque no podía ser eso.

Ao: - Porque si en ese caso no pasó, en este caso no va a pasar...

Judith: - ¡Ay... es muy difícil! (Suenan las campanas)

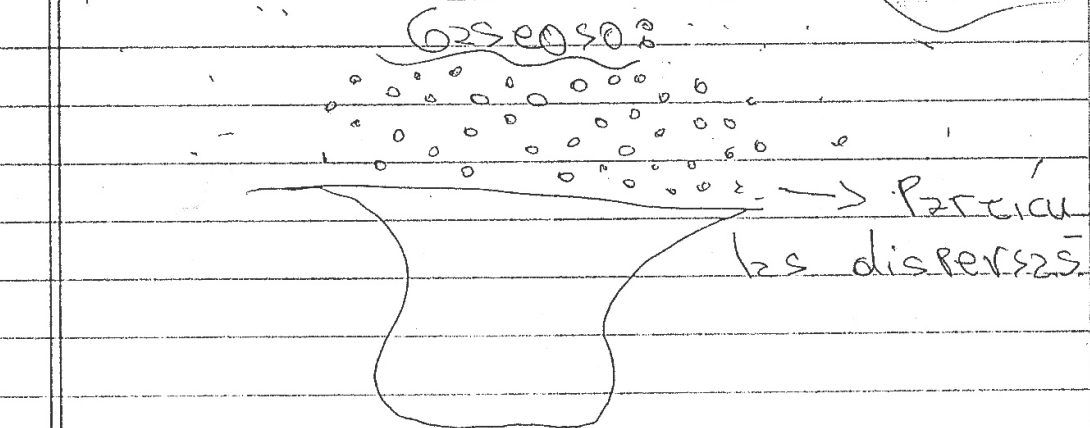
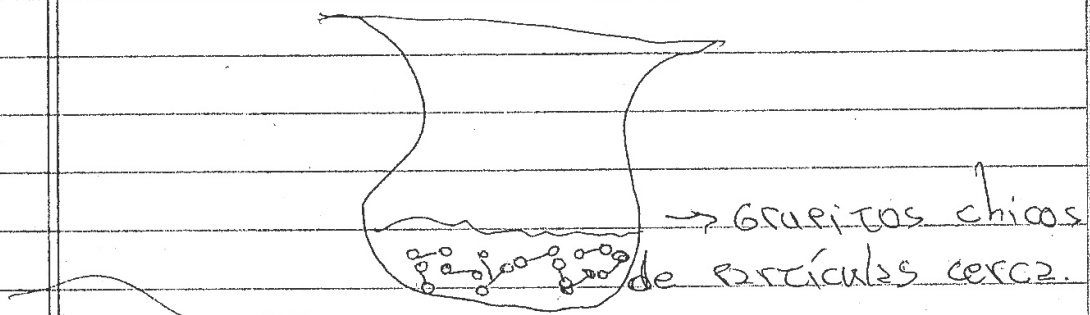
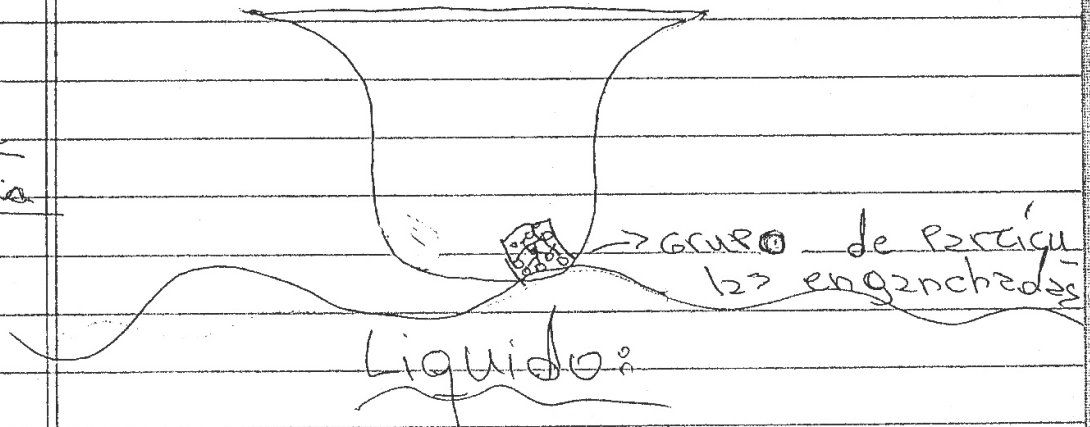
2- Representaciones modélicas de los alumnos



Sólido:

x4

Tad.
Cynthia
Rud

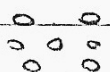


SOLIDO:



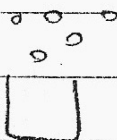
Los partículas están apretados
y todos juntos

LÍQUIDO:



Los partículas están
dispersos

GASEOSO:



Se expanden y se mueven

El lenguaje de las ciencias. Una propuesta de trabajo interdisciplinario

Ana María Florit e Ivana Alochis
Universidad Nacional de Córdoba

El lenguaje de las ciencias. Una propuesta de trabajo interdisciplinario.

En el año 2006, iniciamos un proyecto de investigación, dirigido por la Magister Silvia Sosa de Montyn para analizar prácticas de escritura de alumnos universitarios en producciones escritas del género académico y las representaciones que sobre esas prácticas ellos poseen, a fin de proponer acciones que puedan contribuir a un mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. Continuamos trabajando, pero obtuvimos los primeros resultados en el año 2008, tras haber realizado una encuesta a una población estudiantil de primer año de 200 alumnos. Según los datos de esa muestra, el desconocimiento del vocabulario y de la terminología específica constituye una barrera infranqueable para la comprensión y la producción de textos. La falta de dominio del léxico les impide la comprensión y, para salvar esta dificultad, los estudiantes, apelan a la memorización y a la reproducción literal de párrafos.

En nuestra experiencia como docentes de primer año de Lengua Castellana, en la Facultad de Lenguas, de la Universidad Nacional de Córdoba, hemos constatado que los alumnos que ingresan en primer año de la Universidad tienen serios problemas para comprender y para producir textos académicos, y una de las razones por las cuales el alumno no comprende textos, se funda en el desconocimiento de la propia lengua, y se manifiesta, no sólo en la dificultad para comprender el vocabulario específico, sino, también, en la dificultad para definir el léxico de uso general y cotidiano.

Tanto los vocablos del ámbito general, como los términos específicos del ámbito disciplinar, pueden resultar opacos o transparentes si se desconocen sus usos y sus significados y de ello puede depender la comprensión. Así como se puede afirmar que la habilidad lectora influye en el reconocimiento del léxico, también se puede afirmar que el dominio del léxico favorece la comprensión lectora. Se entiende que la lectura no es una habilidad básica que se adquiere de una vez y para siempre y con la que se pueda aprender cualquier tipo de texto. En la Universidad, el alumno debe apropiarse de las prácticas discursivas propias de cada materia y debe aprender su terminología; debe aprender a leer textos aca-

démicos y es el docente universitario quien debe alfabetizarlo académicamente, debe orientarlo en la lectura de textos académicos y, también, prepararlo para la lectura de textos científicos. Es por ello que hemos elaborado una propuesta para desarrollar procesos cognitivos que les permitan a los alumnos apropiarse de los términos de la especialidad a través de la lectura de los elementos compositivos griegos y latinos. El objetivo de esta comunicación es, entonces, describir y analizar estrategias de trabajo conjunto con los especialistas de otras disciplinas y mostrar una experiencia realizada en la cátedra de Histología de la Facultad de Ciencias Médicas y otra realizada en la Escuela de Artes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba

Los textos con los que se enfrenta el alumno universitario desde el primer año, son textos específicos, nuevas formas discursivas que exigen un abordaje propio en cada disciplina. Además de aprender un conjunto determinado de conceptos, debe aprender, también, la manera particular de expresarlos. El profesor universitario, por su parte, no sólo debe darle lo que él sabe sobre un tema determinado, sino que debe orientarlo en los modos de indagar y de pensar la disciplina, modos estrechamente vinculados a la escritura.

El lenguaje científico es hijo de la ciencia y de ella se nutre y depende:

- Designa objetos, conceptos, acciones y procesos muy precisos, desprovistos de ambigüedad.
- En aras de la precisión busca la correspondencia biunívoca entre significado y significante.

Como lo afirma José Carlos Martín Camacho (2004) sus primeros y primarios usuarios son científicos, cuyo principal interés es difundir conocimientos que no entienden de barreras geográficas, políticas o lingüísticas. Ésta es una de las principales razones por las que la ciencia utiliza con profusión raíces griegas y latinas en la formación y acuñación de los términos. A ella se añaden las de imparcialidad, ya que nadie reivindica el latín o el griego clásico como propios y, por otra parte, es relativamente sencilla la traslación de los elementos compositivos griegos y latinos a las distintas lenguas.

El científico, con respecto al lenguaje, sigue un proceder onomasiológico, del concepto al término. Primero inventa, descubre o determina un proceso y, luego, lo nombra. El estudiante o el estudioso de una disciplina debe realizar el camino inverso, debe ir desde el término al concepto. La lectura y el análisis de los elementos compositivos del término podrían, entonces, facilitar la comprensión del concepto.

Hemos tomado como punto de partida para nuestro trabajo la clasificación de las estrategias empleadas en la conformación del léxico científico, realizada por José Carlos Martín Camacho, quien las organiza en dos grandes grupos:

- Adopción de términos
- Creación de términos

Bajo la denominación de adopción', engloba los términos que las ciencias toman de otros ámbitos

léxicos, sean o no de la misma lengua y bajo la denominación de creación', aquellos contruidos mediante algún proceso de formación de palabras.

Una cantidad considerable de términos tiene su origen en palabras que las diversas ciencias adquieren de otros ámbitos léxicos, de la misma lengua o de otras lenguas. Camacho señala cuatro fenómenos distintos:

Terminologización, proceso que se da a partir de la resemantización del vocabulario común. Éste es un proceso que se dio desde los inicios de las ciencias porque los científicos debían nombrar sus hallazgos. El científico designa un invento, un proceso, un objeto con palabras del lenguaje común, teniendo en cuenta las analogías de forma, color, propiedades, etc. Así, por ejemplo la Medicina, se vale de palabras como músculo', clavícula', hígado', etc. y las convierte en términos.

Las ciencias relativamente nuevas, como la informática, las comunicaciones, etc. siguen utilizando estos procesos analógicos para designar descubrimientos recientes, como, por ejemplo red', memoria', mouse', etc.

Trasvases es el proceso por el cual una ciencia adopta términos que ya tienen un significado preciso en otras ciencias. Por ejemplo, virus', es tomado por la informática, pero ya era término. O el término raíz', lo podemos encontrar en muchas ciencias, e, inclusive, podemos encontrar la voz latina de donde proviene: radical', radicar'.

Extranjerismos: Consiste en la adopción de términos de otras lenguas coetáneas. Los descubrimientos y los avances científicos no tienen fronteras y, como es lógico, se difunden con el nombre original. En algunos casos, conservan la grafía y la fonética originales; en otros, se castellanizan y, a veces, se realizan calcos semánticos.

Cultismos, son voces procedentes de las lenguas clásicas. Algunas ya eran términos en la antigüedad grecolatina; son heredadas y otras se formaron con posterioridad, a partir de los elementos compositivos griegos y latinos.

Bajo la denominación de creación', engloba los términos formados por medio de mecanismos lexicogénicos de que dispone el idioma. Martín Camacho clasifica estos mecanismos en:

- Morfemáticos, los que tienen en cuenta los componentes morfológicos de las palabras.

- No morfemáticos, que no atienden a la estructura morfológica, como son la siglación, la abreviatura, la acronimia y los nombres propios, que tienen más rentabilidad en el lenguaje común que en el lenguaje científico.

Como base de nuestro trabajo, hemos tomado sólo los mecanismos morfemáticos, que son los que permiten la formación de nuevas palabras a partir de la combinación de morfemas, sean estos raíces o afijos. El mayor problema es delimitar las fronteras entre raíces y afijos, pero no la consideramos a los fines de nuestro trabajo y para facilitar la labor de lectura y reflexión con los alumnos, incluimos a ambos bajo la denominación de elementos compositivos griegos o latinos’.

Hay morfemas que son del léxico común, pero, también, hay morfemas que son exclusivos del léxico científico, tanto raíces como afijos, como, -ato, -ina, -oso, etc. que pertenecen a la química (fosfato, morfina, ferroso), o por ej. -ita, de la mineralogía. Y hay morfemas adoptados del latín y del griego que se utilizan sólo en la formación de palabras científicas, como por ejemplo endo-, -patía, etc.

Al igual que en lenguaje general, los procesos de formación de palabras científicas se clasifican según el modo de enlace de los morfemas, en sufijación, prefijación, composición y parasíntesis.

En la escuela, se trabaja con los procesos de formación de palabras, con las familias de palabras, con los campos semánticos, pero, pocas veces se trabaja con el significado léxico a partir de la lectura y análisis de los elementos compositivos.

Creemos que, si en los cursos de ingreso en la Universidad, se implementan módulos en los que el alumno pueda reconocer estos procesos de formación de las palabras específicas de la disciplina, desarrollará procesos cognitivos que le permitirán aproximarse a la terminología y ,no sólo memorizar, sino apropiarse de los conceptos. Entendemos que el desarrollo de estos procesos de análisis y de lectura de los elementos constitutivos de las palabras le permitirían al alumno inferir el significado del léxico nomenclador específico y almacenar en su memoria nuevos elementos y procesos para posteriores lecturas. Si bien cada disciplina utiliza un lenguaje propio, todas apelan a las raíces y afijos griegos y latinos para conformar su terminología. Todas las disciplinas crean los términos siguiendo procesos de composición y derivación. Ambos son procedimientos de creación del léxico de la lengua común, que el alumno, en algún momento de su escolaridad, ha estudiado, pero que habría que retomarlos en el ingreso a la Universidad y agregarles los procedimientos de derivación y composición del léxico propios de cada disciplina.

Muchos prefijos y sufijos son comunes a más de una ciencia porque remiten a hechos, datos, procesos o rasgos que son universales, como por ejemplo, ‘bi’ para significar duplicidad o dualidad, o ‘pluri’ para indicar multiplicidad, etc. Y hay, también, muchas raíces griegas y latinas que concurren a la formación de neologismos de distintas ciencias. Por ejemplo, de la raíz ‘baleim’ del griego, surgen: parabólico, metabólico, anabólico, etc.

El léxico científico tiene propiedades semánticas inversas a las de las palabras del lenguaje común. El léxico de las ciencias es monosémico; la sinonimia es escasa, no presenta ambigüedad y el uso que el estudioso y el estudiante debe hacer de él, debe ser preciso.

Por otra parte, los términos científicos son interidiomáticos. Como dice Eugenio Coseriu, respon-

den a la misma interpretación de la realidad en las distintas lenguas, lo que facilita su traducción, ya que en este caso, traducir equivale a sustituir unos significantes por otros. Pero, además, esos significantes suelen ser similares, justamente, porque esos términos resultan de procesos y de elementos paralelos. Por ejemplo, en biología, *biology*, *biologie*, podemos ver que en todas las lenguas, los elementos compositivos provienen del griego. La apropiación de estos términos, le significará al alumno, también la posibilidad de vencer las barreras idiomáticas.

Teniendo en cuenta estas características del léxico disciplinar, hemos comenzado a elaborar estrategias para trabajar en este sentido con los alumnos. Además del material elaborado para la cátedra, hemos realizado algunas experiencias en otros ámbitos académicos. Por ejemplo, en la Facultad de Ciencias Médicas, trabajamos con los integrantes de la Cátedra de Histología, con fichas como las siguientes: (imágenes 1, 2, 3 y 4)

La otra experiencia, en la Escuela de Artes de la Facultad de Filosofía y Humanidades se llevó a cabo a través de cuadros, como los siguientes que permitieron constatar, por una parte, la rentabilidad de cada elemento compositivo, por otra parte, el léxico común con otras disciplinas, así como la comprensión cabal de términos de uso cotidiano en la cátedra de escultura. (cuadros 1, 2 y 3)

Estas actividades, les permiten a los alumnos apropiarse de los términos de la especialidad a través de la lectura de los elementos compositivos griegos y latinos y desarrollar procesos cognitivos que facilitan el aprendizaje desde la comprensión y no desde la memorización.

Bibliografía

Alochis, Ivana y Florit, Ana (2009) Con Ciencia Ortográfica 7001. Córdoba: Graziani.

Camacho, José Carlos (2004) Los procesos neológicos del léxico científico, en Anuario de Estudios filológicos. Volumen XXVII (157-174).

Coseriu, Eugenio (1977) Principios de Semántica estructural. Madrid: Gredos.

Martín Téllez, Roberto (2004) Conformación etimológica del español. Thomson editores, México.

Florit, Ana (2006) Una Gramática para el Aula. Córdoba, Graziani.

Ulman, Stephen (1979) Semántica, Madrid, Aguilar.

El vocabulario académico en artículos de investigación de psicología: Estudio de corpus

Andrea Garofolo

Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

Planteo del problema y antecedentes

La globalización de la información, la comunicación y la educación, ha contribuido a la expansión del inglés no sólo como el lenguaje para la difusión de la investigación y la publicación, sino también como la principal lengua de comunicación en el nivel superior. Este fenómeno ha dado como resultado un crecimiento marcado en el número de hablantes de inglés no nativos que estudian este idioma como lengua extranjera. Más precisamente, el crecimiento del inglés como lengua franca en el estudio y el trabajo hace que el aprendizaje de esta lengua sea una necesidad imperiosa para aquellas personas que desean lograr los objetivos de sus carreras profesionales en diferentes disciplinas (Cobb y Horst, 2001). En la mayoría de estas disciplinas, el conocimiento es producido y transferido a través de libros y revistas de investigación que usualmente son publicadas sólo en inglés. Por esta razón, en contextos donde el inglés se enseña como lengua extranjera, la lectura del inglés con fines específicos (IFE) se ha convertido en una habilidad prioritaria para que los alumnos universitarios puedan acceder a conocimientos específicos en sus áreas de estudio.

Una de las necesidades de los alumnos de psicopedagogía en la Universidad Nacional de Río Cuarto es comprender fuentes bibliográficas en inglés a fin de extraer información relevante para la posterior escritura de exámenes y tesis de grado o postgrado. Los alumnos de esta especialidad tienen la posibilidad de desarrollar la habilidad de la lectura a través de la asignatura Inglés Nivel II, la cual tiene como propósito el desarrollo y aplicación de estrategias que les permitan interpretar un texto académico del área específica de estudio. En este curso, los estudiantes leen una variedad de textos relacionados con diferentes áreas vinculadas a la psicopedagogía, particularmente, la psicología, y resuelven actividades de comprensión focalizando en los elementos gramaticales y lexicales y utilizando las estrategias de

lectura adecuadas.

Como la enseñanza de IFE tiene como objetivos principales analizar las necesidades específicas de los alumnos, satisfacer esas necesidades y utilizar la metodología y actividades específicas de sus disciplinas (Dudley-Evans y St. John, 1998), un aspecto central en este proceso es el diseño del curriculum de IFE, teniendo en cuenta la lengua, registros y géneros apropiados para aquellas actividades. Una de las decisiones más importantes en el diseño curricular es la selección de los materiales para la enseñanza. Generalmente, los docentes deben elegir entre materiales publicados y no publicados, auténticos y no auténticos (Flowerdew y Peacock, 2001). En nuestro contexto, la creciente necesidad de los alumnos de consultar y comprender textos académicos auténticos de sus áreas de estudio justifica la elección del artículo de investigación como material relevante para la enseñanza de la lectura de IFE.

En el marco de una creciente demanda de la enseñanza de IFE en el contexto universitario, los docentes manifiestan una gran preocupación en cuanto a las dificultades que los alumnos presentan durante el proceso de comprensión de un texto académico, específicamente el artículo de investigación. Este es un proceso complejo que se ve generalmente afectado por diversos factores tales como la escasez de conocimientos previos del alumno y problemas con la aplicación de estrategias de lectura. Por otra parte, algunos autores han demostrado que la comprensión lectora está principalmente determinada por el nivel de conocimiento de la lengua que el alumno posee (Laufer, 1997). Según Alderson (1984, en Cobb y Horst, 2001), muchos alumnos presentan dificultades para leer adecuadamente debido a la falta de una base lingüística sólida. En este sentido, diferentes estudios confirman que el umbral de conocimiento de la lengua necesario para una lectura académica exitosa es esencialmente lexical (Cobb y Horst, 2001; Laufer y Sim, 1985a, 1985b en Laufer, 1997). El conocimiento de un vocabulario extenso de una lengua es un aspecto fundamental en el proceso de la lectura (Grabe y Stoller, 2002). Es aquí donde surge el dilema repartándose las opiniones entre quienes hablan del nivel mínimo de vocabulario que un alumno necesita reconocer, y quienes se refieren al porcentaje de palabras que deben ser reconocidas en un texto para que el alumno pueda interpretarlo (Cobb y Horst, 2001). Diversos estudios han demostrado que el umbral mínimo de vocabulario necesario para la comprensión lectora es de 3.000 familias de palabras o 5.000 palabras generales aproximadamente (Laufer, 1991a, 1992 en Laufer, 1997). Según Laufer (1997), si los alumnos no poseen este umbral mínimo al leer un texto académico, ellos no podrán probablemente lograr una adecuada comprensión del mismo ya que el número insuficiente de palabras en el léxico del alumno representa el mayor obstáculo para una buena lectura. Por otro lado, algunos especialistas argumentan que un 95% es el porcentaje de palabras que los alumnos deben reconocer en un texto académico para que ellos puedan comprenderlo adecuadamente (Hirsh y Nation, 1992; Laufer, 1989 en Laufer, 1997). Sin embargo, el nivel mínimo de vocabulario (3000 familias de palabras o 5.000 palabras) cubre típicamente alrededor del 80 % de ítems lexicales de textos académicos (Nation, 2001). Este porcentaje de palabras, según estudios de frecuencia de vocabulario, corresponde al léxico general de alta frecuencia de un texto que se puede aprender a través de la Lista de palabras generales [General Service List, GSL] de Michael West (1953). No obstante, el conocimiento de palabras generales únicamente no les provee a los alumnos un vocabulario suficiente que les permita realizar una lectura académica adecuada. Ellos deben reconocer también el vocabulario académico que

es recurrente en textos de diferentes disciplinas y que cubre aproximadamente entre el 8,5 % y 10 % del léxico de un texto académico (Sutarsyah, Nation y Kennedy, 1994; Coxhead, 2000).

El vocabulario académico está principalmente relacionado con el léxico que los investigadores utilizan para generalizar, describir y argumentar sobre actividades científicas y temas de sus disciplinas (Meyer, 1990, en Nation, 2001). Este vocabulario es el grupo de palabras que, según distintos autores, mayores dificultades suele causar ya que éstas son usualmente desconocidas por los alumnos (Alderson, 1980, en Coxhead y Nation, 2001). Por este motivo, diferentes especialistas han investigado sobre el vocabulario necesario para el estudio académico y han diseñado listas de palabras con el propósito de mostrar a los lectores qué léxico es frecuente en textos académicos de diferentes disciplinas. Una de estas listas es la Lista Universitaria de Palabras [University Word List, UWL] (Xue y Nation, 1984) que resultó de la combinación de cuatro listas diseñadas anteriormente (Campion and Elley 1971, Praninskas 1972, Lynn 1973 y Ghadessy 1979 en Xue y Nation, 1984) y consiste en 800 familias de palabras frecuentes en textos de diversas disciplinas académicas. Posteriormente, Coxhead (2000) construyó la lista de palabras académicas [Academic Word List, AWL] de 570 familias de palabras en base a un corpus de textos académicos de 3.500.000 ítemes lexicales de las áreas de Arte, Ciencias, Derecho y Comercio. Coxhead diseñó esta lista excluyendo el vocabulario de la GSL e incluyendo las palabras frecuentes de diferentes disciplinas y géneros de las áreas mencionadas, proporcionando así una cobertura del 8,5 al 10 % de las palabras de un texto académico. En comparación con la UWL, la AWL contiene menos familias de palabras pero provee mayor cobertura de textos (Coxhead y Nation, 2001) y los criterios de selección del vocabulario han sido más consistentes (Coxhead, 2000). La AWL ha intentado proveer el léxico necesario para el estudio académico.

A pesar de la importante cobertura que la AWL proporciona y su valioso aporte como herramienta para la enseñanza del vocabulario académico, la investigación reciente ha cuestionado la utilidad de esta lista como una colección única de vocablos comunes de un registro académico que los alumnos pueden aprender, transferir y aplicar en diferentes disciplinas. Específicamente, tres estudios recientes sobre vocabulario académico basados en diferentes corpora, Chen y Ge (2007), Hyland y Tse (2007) y Martínez, Beck y Panza (2009), han demostrado que existen diferencias lexicales en textos académicos de distintas disciplinas, ya que ciertas palabras poseen generalmente diferentes significados y usos según la disciplina académica donde son utilizadas. Estos autores argumentan que la AWL puede resultar demasiado general, exponiendo al alumno a más vocabulario del que necesita o, por el contrario, a menos vocabulario del que sí va a necesitar. Por esta razón, ellos recomiendan que los docentes ayuden a sus alumnos a desarrollar “un repertorio lexical específico basado en la disciplina” (Hyland y Tse, 2007, p. 235). Diversos estudios han demostrado que cada disciplina posee sus propios recursos retóricos para explicar la experiencia particular de cada ciencia utilizando, de esta manera, formas propias de argumentación y léxico especializado (Hyland, 2000, 2001; Martínez y otros, 2009). Hyland (2002) argumenta en favor de la especificidad en los cursos de IFE resaltando la necesidad de enseñar los géneros, habilidades y formas lingüísticas y retóricas apropiadas a los propósitos, convenciones y expectativas de cada comunidad disciplinar específica.

El conocimiento y desarrollo del vocabulario académico específico de una disciplina se ha conver-

tido en el objetivo principal para los alumnos que deben comprender textos académicos relacionados con sus áreas de estudio. En los cursos de inglés con fines específicos en el área de psicopedagogía en la UNRC, los estudiantes manifiestan dificultades en la comprensión del léxico académico, el cual -debido a la especificidad de su disciplina- generalmente posee significado especializado y se utiliza de maneras diferentes. Esto sugiere la importancia de elaborar e incluir en nuestros cursos de Inglés, listas de vocabulario académico específico relacionado con el área de psicopedagogía que ayuden a los alumnos a lograr el umbral lexical necesario para comprender un texto académico de su área de estudio.

Fundamentación

El marco teórico para este estudio proviene de estudios de vocabulario, y las teorías de análisis del género y lingüística del corpus.

Estudios de vocabulario

Según Nation (2001), el vocabulario de un texto académico se divide en: palabras de alta frecuencia, vocabulario académico, vocabulario técnico y palabras de baja frecuencia. El vocabulario de alta frecuencia incluye palabras gramaticales y de contenido. La lista más conocida es la lista de palabras generales (GSL) de Michael West (1953) que contiene aproximadamente 2.000 familias de palabras y representa aproximadamente el 80 % del léxico de un texto académico. Con respecto al vocabulario académico, este grupo generalmente representa el 9% de las palabras de un texto. La lista más reconocida actualmente relacionada con este vocabulario es la lista de palabras académicas de Coxhead (2000) que consiste en 570 familias de palabras frecuentes en textos académicos de diferentes disciplinas. El vocabulario técnico comprende aquellos términos que están relacionados con el tema específico de un texto y cubre típicamente el 5% del vocabulario del texto. Un texto académico también posee vocabulario de baja frecuencia y bajo rango. Este léxico incluye las palabras que no pertenecen a los grupos anteriores, por ejemplo, sustantivos propios, palabras técnicas relacionadas con otras áreas disciplinarias, palabras que no son frecuentemente utilizadas en la lengua, entre otras.

En contextos académicos, se ha demostrado que los alumnos de Inglés con fines específicos no focalizan su atención en las palabras de alta frecuencia ya que este vocabulario generalmente se aprende durante la primera etapa de aprendizaje de la lengua (Nation y Waring, 1997). En cambio, según Coxhead y Nation (2001), los alumnos centran su atención en el vocabulario técnico que les permitirá comprender textos específicos de su disciplina. Estos autores observan que los alumnos no suelen presentar problemas con la comprensión de este léxico ya que ellos están familiarizados con estas palabras que son específicas de su área de estudio. Por esto, el vocabulario académico es el grupo de palabras que adquiere mayor importancia durante el proceso de lectura de un texto académico, ya que su conocimiento es fundamental para que los alumnos puedan acceder a sus respectivas comunidades discursivas académicas. Con respecto a este léxico, se ha demostrado que el vocabulario académico es el

léxico que mayores dificultades causa a los alumnos debido a que ellos frecuentemente las desconocen (Wang, Liang y Ge, 2008; Li y Pemberton, 1994) aunque en nuestro contexto es muy probable que muchas de estas palabras sean transparentes y no representen un obstáculo en la comprensión de un texto debido a su origen en el latín (Martínez y otros, 2009).

El desarrollo del vocabulario académico ha adquirido especial importancia en la enseñanza de IFE por diferentes razones. En primer lugar, este léxico es común en textos académicos de diferentes géneros y áreas. Además, este vocabulario representa un número considerable de palabras en dichos textos. La importancia de este vocabulario yace especialmente en el rol que estas palabras cumplen en la construcción de la experiencia científica y de la argumentación de un texto académico ya que, según diversos autores citados en Coxhead y Nation (2001), ellas se refieren a los procesos y acciones necesarias para informar sobre las experiencias de la ciencia y la tecnología.

Análisis del género

La teoría de análisis del género provee la justificación teórica para la selección y estudio del género académico que será analizado en este estudio: el artículo de investigación experimental. El concepto de género ha sido explicado por diferentes escuelas de investigación, las cuales han coincidido en que la relación entre lenguaje, roles del escritor y lector y contexto social es una característica central del género (Johns, 2002). Sin embargo, estas corrientes difieren con respecto a sus perspectivas sobre la descripción del género, sus marcos intelectuales, su principal foco de análisis y sus aplicaciones del género en el aula (Hyon, 1996; Johns, 2002). Entre las principales escuelas que han investigado el análisis del género se encuentran la Nueva Retórica (NR), la Lingüística Sistémica Funcional australiana (SFL) e Inglés con Fines Específicos (ESP) (Hyon, 1996; Johns, 2002).

La escuela de la Nueva Retórica considera el género como una forma de acción social que se centra en su propósito social más que en la estructura de su discurso (Miller, 1994, en Hyland, 2004). Esta corriente adopta principalmente un enfoque no lingüístico (Flowerdew, 2002) ya que su análisis se focaliza más en la descripción del contexto situacional donde el género es usualmente utilizado que en la descripción de su estructura retórica y léxico-gramatical (Johns, 2002). Diversos autores en el área de la NR sostienen que el conocimiento del género y su uso en contextos sociales no se adquiere a través de su enseñanza explícita en el aula sino a través de la inmersión y socialización del alumno en las comunidades disciplinarias donde el género es utilizado (Berkenkotter y Huckin, 1993; Freedman y Medway, 1994, en Hyon, 1996).

En contraste, las escuelas ESP y SFL están orientadas hacia un enfoque lingüístico (Flowerdew, 2002) ya que su análisis se concentra principalmente en las características retóricas y léxico-gramaticales y los propósitos comunicativos del género, aplicando teorías del discurso y de la gramática funcional (Johns, 2002). En SFL, el género es visto como un proceso del lenguaje que se caracteriza por ser social, secuencial e interactivo y que está orientado hacia un objetivo particular (Martin, 1992, en Hyland, 2004). Esta corriente enfatiza la importancia no sólo del propósito social del género sino también de la

descripción de su estructura retórica, la cual permite lograr ese propósito. A través del análisis lingüístico de la estructura retórica y léxico-gramatical del género, los especialistas de SFL ofrecen un marco que contribuye a explicar el uso del género en todos los niveles educativos, principalmente primario y secundario.

De las tres escuelas mencionadas, ESP es la corriente que mayor interés ha demostrado en estudiar el género como una herramienta para describir y enseñar la lengua que los hablantes, particularmente, los no nativos, necesitan en contextos académicos y profesionales (Hyon, 2006). Los especialistas de esta corriente se ocupan de las necesidades comunicativas y las prácticas específicas de grupos profesionales y académicos particulares, produciendo “descripciones significativas que pueden ser aplicadas y adaptadas para ayudar a los hablantes de inglés no nativos a escribir” y comprender los géneros requeridos en sus disciplinas específicas (Flowerdew, 2002: 93). La escuela de ESP describe los géneros como eventos comunicativos que se caracterizan por compartir propósitos que son reconocidos por los miembros de las comunidades discursivas donde estos géneros ocurren. Estos propósitos constituyen la base de cada género y determinan su estructura discursiva, contenido y estilo (Swales, 1990).

Desde este enfoque, diversos autores han investigado las características retóricas y lingüísticas de los géneros académicos y su relación con sus propósitos comunicativos y las comunidades discursivas que los utilizan. Uno de los aportes más importantes en el análisis del género en ESP ha sido el estudio del artículo de investigación (Swales, 1990; Thompson, 1993; Dudley-Evans, 1994). La habilidad de entender y escribir un artículo de investigación se ha convertido en uno de los principales objetivos de los alumnos universitarios debido a la importancia que este género ha adquirido en la divulgación de los descubrimientos científicos. El artículo de investigación es considerado la etapa más importante del proceso de investigación ya que este género representa el final de este proceso, a través de la publicación y socialización de los resultados entre los miembros de la comunidad discursiva (Swales, 1990).

Los investigadores en ESP han analizado diferentes características del artículo de investigación tales como sus movimientos retóricos (Swales, 1990; Thompson, 1993; Dudley-Evans, 1994), uso de tiempos verbales (Malcolm, 1987, en Dudley-Evans, 1994), uso de atribución académica (Hyland, 1999) y vocabulario (Hyland, 2002; Hyland, 2007) entre otras. Con respecto al léxico, uno de los aspectos más analizados ha sido el vocabulario académico del artículo de investigación en distintas disciplinas. Según algunos estudios, existe un léxico académico único que los alumnos pueden aprender, transferir y aplicar en diferentes disciplinas (Coxhead, 2000). Sin embargo, diversos autores han estudiado el vocabulario académico del artículo de investigación, argumentando que este grupo de palabras es restringido, específico y característico de cada disciplina y muchas de estas palabras poseen frecuentemente diferentes significados y usos según las disciplinas (Hyland y Tse, 2007; Wang y otros, 2008; Martinez y otros, 2009).

Lingüística del corpus

Tradicionalmente, los análisis lingüísticos han focalizado principalmente en el análisis de la estructura del lenguaje, identificando las unidades estructurales y describiendo cómo ellas se combinan para formar construcciones lingüísticas más complejas. Por el contrario, en la actualidad, la mayoría de las investigaciones estudian el uso de la lengua, analizando la manera en que los hablantes y escritores la utilizan y comparando las variedades del lenguaje que ellos usan en diferentes situaciones. Estos estudios usualmente presentan dificultades relacionadas con la metodología a utilizar ya que los investigadores deben analizar gran cantidad de datos para encontrar y describir los patrones típicos del lenguaje utilizado por sus hablantes (Biber, Conrad y Reppen, 1998). La lingüística del corpus ofrece un enfoque que permite analizar muestras grandes del lenguaje y estudiar el uso de la lengua considerando los patrones de asociación, es decir las relaciones entre las características del lenguaje y los factores contextuales (Biber, Conrad y Reppen, 1998). Este enfoque se caracteriza por ser empírico ya que se analizan los patrones reales del uso de la lengua en un corpus de textos auténticos a través de la utilización de computadoras. El uso extensivo de computadoras permite a los investigadores realizar análisis lingüísticos cuantitativos más exactos, consistentes y confiables y así establecer generalizaciones sobre la lengua y su uso (Kennedy, 1998). Los resultados de estos análisis dependen no sólo de técnicas analíticas cuantitativas sino también de interpretaciones cualitativas. Es esencial que los especialistas interpreten y expliquen los resultados obtenidos de estudios de corpus para demostrar por qué los hablantes y escritores de una lengua usan ciertos patrones.

Se ha compilado una gran variedad de corpora con diferentes propósitos, siendo éstos los que determinan “el diseño, tamaño y naturaleza del corpus individual” (Kennedy, 1998: 3). Algunos de ellos han sido diseñados con propósitos descriptivos generales, utilizando textos de diversos géneros para analizar características gramaticales, lexicales, fonológicas y discursivas del lenguaje en diferentes niveles lingüísticos. Otros corpora han sido diseñados con propósitos especializados, ya que han sido contruidos con géneros específicos para realizar estudios de investigación particulares, por ejemplo, los géneros científicos.

Una etapa importante en la construcción de un corpus es la selección de los textos a incluir en el mismo. Sinclair (2005) propone considerar los criterios: lenguaje o variedad del lenguaje a investigar; modo del texto (si es lenguaje oral o escrito); tipo de texto (género); dominio del texto (si es académico, científico, etc.), ubicación y fecha del texto.

Hipótesis

1. El vocabulario académico del área de psicología es particular, específico y diferente al vocabulario académico de otras ciencias.

2. El vocabulario académico del artículo de investigación del área de psicología se utiliza de manera diferente en las distintas secciones.

Objetivos del trabajo

Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es identificar el vocabulario académico del artículo de investigación del área de psicología a través de un estudio basado en un corpus de artículos de investigación publicados en las revistas científicas *Learning and Instruction* y *Learning and Individual Differences* entre los años 2007 y 2009.

Objetivos específicos

Para poder lograr el objetivo general, este estudio plantea los siguientes objetivos específicos:

- a) Determinar la frecuencia y distribución de tipos, casos y familias de palabras en el corpus.
- b) Identificar las palabras académicas en el corpus según la lista de palabras académicas (LPA) (Coxhead, 2000).
- c) Analizar los ítems lexicales de vocabulario general utilizando la GSL (West, 1953) para identificar las palabras de dicha lista con significado académico en el corpus.
- d) Comparar las palabras académicas identificadas en el corpus con aquellas de la AWL.
- e) Construir una lista de palabras académicas frecuentes usadas en el artículo de investigación de psicología para utilizarla con fines pedagógicos.

Metodología

El estudio

Se llevará a cabo un estudio de corpus (Scott y Tribble, 2006) que focalizará en la frecuencia, cobertura y distribución de las palabras académicas en artículos de investigación de psicología, en el artículo completo y en sus diferentes secciones. También se realizará un análisis cualitativo del comportamiento de algunas palabras académicas en el género y disciplina estudiados.

Corpus

En este estudio se utilizará un corpus de alrededor de 100.000 palabras de artículos de investigación de psicología. El corpus será diseñado siguiendo los criterios propuestos por Sinclair (1991, 2005): representatividad, especificidad del corpus, uso de documentos completos y disponibilidad en formato electrónico. El mismo consistirá en artículos de investigación producidos en universidades de habla inglesa y publicados en dos revistas científicas disponibles en la base de datos ScienceDirect Online: Learning and Instruction y Learning and Individual Differences entre 2007 y 2009, las cuales fueron recomendadas por especialistas de la disciplina en nuestra universidad. Los artículos seleccionados tendrán las secciones: Introducción, Método, Resultados, Discusión (Swales, 1990) y serán preparados para ser utilizados como textos completos o secciones individuales. Las unidades de análisis serán tipos, casos y familias de palabras. La categoría “tipo” se refiere a cada forma de palabra individual; “casos” se refiere al número de ocurrencias de cada tipo; y una familia de palabras consiste en una palabra, sus formas derivadas y sus formas de inflexión. (Nation, 2001).

Programa de análisis

Se utilizará el programa WordSmith Tools (Scott, 2004), que consiste en un grupo de herramientas que permite observar y estudiar el comportamiento de palabras en textos. En este estudio se utilizarán dos herramientas: Wordlist y Concord. La herramienta Wordlist genera listas de palabras en orden alfabético y de frecuencia para realizar comparaciones lexicales entre textos. Además, proporciona estadísticas tales como el número total de palabras, extensión de las mismas y número de oraciones. La herramienta Concord genera listas de palabras en el contexto donde ellas ocurren, permite identificar colocaciones y frases comunes y muestra la ubicación de la palabra en el corpus.

Análisis e interpretación de datos

Se construirá un corpus de artículos de investigación de psicología de acuerdo a los criterios propuestos por Sinclair (2005). Primero, se prepararán los textos eliminando los cuadros, diagramas, bibliografías y algunas otras partes del texto que no son relevantes para el análisis lexical. Se determinará la frecuencia y distribución de las familias de palabras en el corpus a través del programa de análisis. Posteriormente, se identificarán las palabras académicas en el corpus según la AWL (Coxhead, 2000). También se analizarán los ítems lexicales de vocabulario general utilizando la GSL (West, 1953) para identificar las palabras con significado académico en el corpus. Después, se compararán las palabras académicas identificadas en el corpus con aquellas de la AWL para construir una lista de palabras académicas frecuentes en el área de psicología. Esta lista se diseñará siguiendo el criterio utilizado por Hyland y Tse (2007), quien considera como frecuentes aquellas palabras que ocurren sobre la media del

número total de palabras académicas en el corpus. Finalmente, se realizará un análisis cualitativo del uso de ciertas palabras específicas.

Resultados esperados

Los resultados de este trabajo de investigación intentarán aportar datos relevantes sobre el vocabulario académico específico del artículo de investigación de psicología. Se espera que a través de la construcción de una lista de vocabulario académico especializado, se puedan establecer objetivos para el aprendizaje de vocabulario, diseñar materiales de trabajo relevantes y realizar propuestas pedagógicas que ayuden a los alumnos a lograr el umbral lexical necesario para comprender un texto académico de su área de estudio.

Este proyecto se enmarca en los proyectos de estudio de textos científicos a través de corpus con fines pedagógicos dirigidos por la magister Iliana A. Martínez.

Bibliografía

Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1993). *Rethinking genre from a sociocognitive perspective*. *Written Communication*, 10, 475-509.

Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chen, Q., & Ge, G. (2007). *A corpus-based lexical study on frequency and distribution of Coxhead's AWL word families in medical research articles (RAs)*. *English for Specific Purposes*, 26, 502-514.

Cobb, T., & Horst, M. (2001). *Reading academic English: Carrying learners across the lexical threshold*. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.). *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 315-329). Cambridge University Press.

Coxhead, A., & Nation, P. (2001). *The specialised vocabulary of English for academic purposes*. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.). *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 252-267). Cambridge University Press.

Coxhead, A. (2000) *A New academic word list*. *TESOL Quarterly*, 34 (2), 213-238.

Dudley-Evans, T. (1994). *Genre Analysis: An approach to text analysis for ESP*. In Coulthard, M. (Ed.) *Advances in Written Text Analysis*. London: Routledge. (pp. 219-228). .

Dudley-Evans, T., y St John, M.- J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flowerdew, J., & Peacock, M. (2001). *The EAP curriculum: Issues, methods, and challenges*. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.). *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 177-194). Cambridge University Press.

Flowerdew, J. (2002). *Genre in the classroom: A linguistic approach*. In A. Johns. *Genres in the Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Grabe, W., & Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Essex: Pearson Education.

Hirsh, D., & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8 (2), 689-696.

Hyland, K. (1999). *Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge*. *Applied Linguistics*, 20 (3), 341-367.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing* London: Pearson Education.

Hyland, K. (2001). *Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles*. *English for Specific Purposes*, 20, 207-226.

Hyland, K. (2002). *Specificity revisited: How far should we go now?* *English for Specific Purposes*. 21, 385-395.

Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Hyland, K., & Tse, P. (2007). *Is there an "academic vocabulary"?* *TESOL Quarterly*. 41(2), 235-253.

Hyon, S. (1996). *Genre in three traditions*. *TESOL Quarterly*. 30 (4), 693-719.

Johns, A. M. (2002). *Genres in the Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Kennedy, G. (1998) *An introduction to corpus linguistics*. London: Addison Wesley Longman.

Laufer, B. (1997). *The lexical plight in second language reading*. In J. Coady & T. Huckin. *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 20-34). Cambridge University Press.

Li, S.-L., & Pemberton, R. (1994). *An investigation of students' knowledge of academic and subtechnical vocabulary*. In L. Flowerdew & A. K. K. Tong (Eds.), *Entering text* (pp. 183-196). Hong Kong: The Hong Kong University of Science & Technology.

- Martinez, I., Beck, S., & Panza, C. (2009). *Academic vocabulary in agriculture research articles: A corpus-based study. English for Specific Purposes*, 28, 183-198.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P., & Waring, R. (1997). *Vocabulary size, text coverage, and word lists*. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, M. (2004). *Wordsmith tools*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott, M. & Tribble, C. (2006). *Textual patterns*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (2005). *Corpus and text. Basic principles*. En M. Wynne (ed.) *Developing linguistic corpora: A guide to good practice*. Oxford: Oxbow Books: 1-16. Disponible en: <http://ahds.ac.uk/linguistic-corpora> [Accessed: December, 22nd, 2006.]
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres. Explorations and Applications*. Cambridge University Press.
- Sutarsyah, C., Nation, P., & Kennedy, G. (1994). *How useful is EAP vocabulary for ESP? A corpus based study. RELC Journal*. 25 (2), 34-50.
- Thompson, D. (1993). *Arguing for experimental "facts" in science. A study of research article results section in Biochemistry. Written Communication*, 10 (1), 106-128.
- Wang, J., Liang, S., & Ge, G. (2008). *Establishment of a medical academic word list. English for Specific Purposes*, 27, 442-458.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman.
- Xue, Guoyi, & Nation, I. S. P. (1984). *A university word list. Language Learning and Communication*, 3(2), 215-229. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com>

Estudio de la comprensión lectora de un texto de física por estudiantes universitarios

Macías, Ascensión y Pandiella, Susana Beatriz

Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales.

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan.

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos al indagar las respuestas a preguntas literales e inferenciales de dos grupos de estudiantes universitarios de Ciencias después de la lectura de un texto expositivo de Física, para describir el nivel de comprensión logrado.

Cuando el lector responde preguntas literales sólo necesita utilizar ideas que se encuentran en el texto y cuando las preguntas son inferenciales debe establecer relaciones entre párrafos y en otros casos debe recurrir a sus conocimientos previos. Por esto, la habilidad inferencial permite evaluar si hay una comprensión profunda, fundamental para el logro de aprendizajes significativos.

Para el estudio seleccionamos un texto expositivo de Física que trata sobre la conducción del calor, presenta una organización deductiva y la estructura que predomina es de causa-efecto y la prueba de lápiz y papel contenía cuatro preguntas literales y cuatro inferenciales. Estudiamos las respuestas dadas por los estudiantes y determinamos qué tipo de estrategias utilizaron.

Los resultados obtenidos muestran, en los dos grupos, mejores aciertos en las respuestas a preguntas literales y las estrategias utilizadas son en su mayor proporción la de “copia literal contextualizada” y “copia literal restringida”. El rendimiento disminuye en las respuestas a preguntas inferenciales y se aprecia la falta de apropiación de las estrategias de “inferencias completas”. Significa que hay un bajo nivel de comprensión de lo leído y un escaso desarrollo de las capacidades de razonamiento inferenciales.

La multiplicidad de procesos que se suceden de manera simultánea cuando se lee y comprende no se desarrollan de manera espontánea y unívoca en los estudiantes objeto del estudio. Es por esto que en la educación formal en Ciencias se deben incorporar en las prácticas pedagógicas estrategias para enseñar a comprender.

Fundamentación

Las fuentes de información y conocimiento en el siglo XXI, en los diferentes niveles educativos, son muy variadas. Tenemos las que nos ofrece la tecnología hasta los textos tradicionales escritos en papel. Estos últimos siguen teniendo una utilización destacada en el sistema educativo. Afirma Campañario (2003) que al hablar de los libros de texto suele encontrarse opiniones contrapuestas, dado que algunos investigadores consideran que son un recurso imprescindible y para otros tienen defectos considerables que generan un número importante de problemas de aprendizaje. Para Otero (1997) mejorar el libro de texto, especialmente como recurso para el aprendizaje de los alumnos, es un problema de interés educativo. Comprender los textos científicos no es tarea fácil para los estudiantes. Así, Otero (1995) plantea un conjunto de interrogantes que surgen al tratar de encontrar solución a las dificultades en la comprensión de textos científicos: «¿qué se puede hacer para que los sujetos aprendan a considerar de manera equilibrada la información científica que presenta un texto sin permitir que sus preconcepciones distorsionen el significado?, ¿cómo puede un alumno aprender a elaborar espontáneamente la información cuando lee un texto científico, de tal forma que genere el mayor número de inferencias posibles e interrelacione este conocimiento con el presentado por el texto?» Son preguntas que desde la Didáctica de la Ciencias y la Psicología cognitiva tratan de dar respuesta.

La comprensión de un texto es un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social (Parodi, 2005). Los lectores también deben construir otros componentes de la representación: uno microestructural que representa directamente la información del texto (implica el logro de la coherencia a nivel local) y uno macroestructural que constituye el significado global del texto (García Madruga, Elosúa de Juan, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999). La posibilidad de integrar las distintas partes del texto y lograr coherencia local y global se da cuando el lector realiza inferencias.

Según van Dijk y Kintsch (1983) las inferencias son eslabones ausentes que el lector debe reponer y que no encuentra en el texto. Para esto, consulta sus propios conocimientos con el objeto de entender las indicaciones explícitas en el texto y luego trata de construir una representación del fragmento del mundo sobre lo que trata el mismo. En este sentido, la habilidad inferencial, apunta a una comprensión profunda de los textos dado que es el movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolo mediante hipótesis hasta llegar a la confirmación, lo que permite que lo desconocido pase a ser conocido.

Los diferentes trabajos realizados en torno al tema de inferencias han sido sintetizados en el modelo tetraédrico de van den Broek, Fletcher y Rinden (1993, citado en Elosúa de Juan 2000). Este modelo permite ubicar en los vértices de la figura geométrica las variables más importantes de las diferentes investigaciones efectuadas sobre inferencias. Estas variables se refieren a: *los materiales*, *los sujetos*, *las tareas experimentales* y *las orientaciones de las tareas*. La línea que une los vértices indica la interacción

entre cada uno de ellos. Una visualización se presenta en la Figura 1.

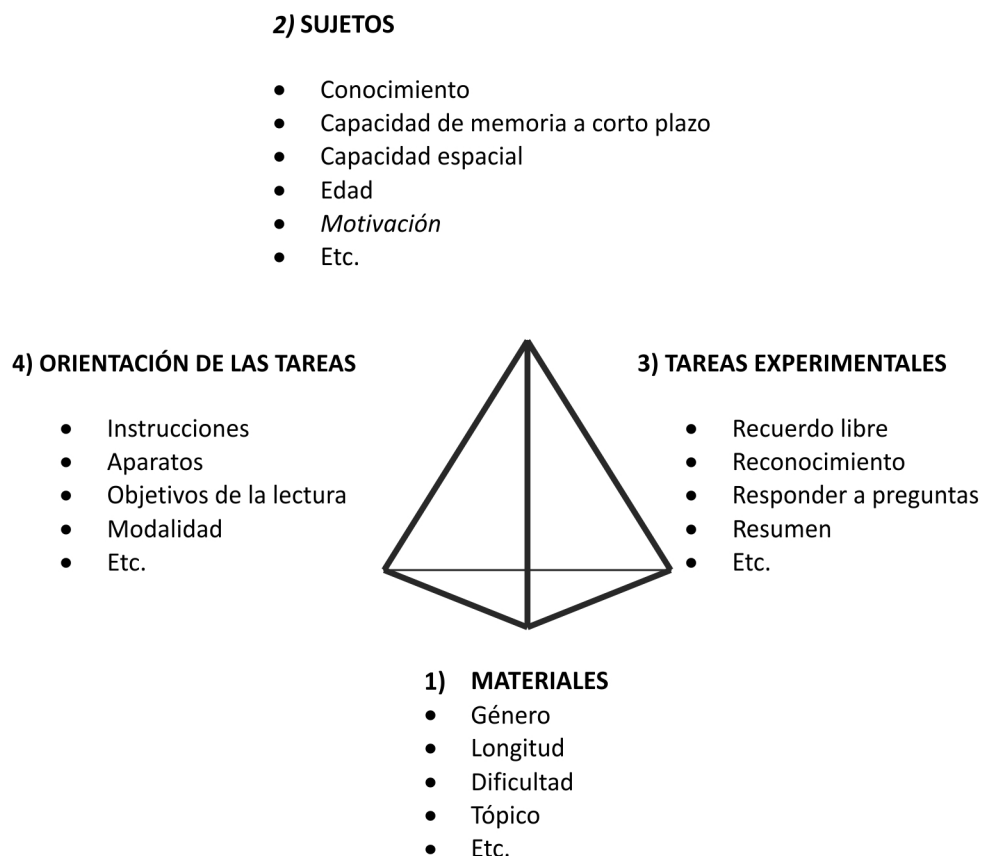


Figura 1: Modelo tetraédrico inferencial según van den Broek, Fletcher y Rinden (1993, presentado por Elosúa de Juan, 2000, pág. 88).

El vértice donde se ubican “*los materiales*”, en las investigaciones se tiene en cuenta el género, la longitud, la dificultad, el tópico, entre otros (Graesser, 1981; Graesser y Kreuz 1993 citados en Elosúa de Juan 2000). En el caso específico del texto podemos decir que los descriptivos y expositivos presentan mayor dificultad al lector para realizar inferencias que los narrativos, dado que estos favorecen la generación de inferencias. Las variables correspondientes a “*sujetos*” ocupa otro de los vértices del tetraedro y con relación a ellos se pueden mencionar los estudios realizados con la edad, los conocimientos que poseen del tema que trata el texto y las habilidades lectoras, entre otras. Así también se menciona que la motivación en la lectura y especialmente los objetivos de la lectura (Kintsch, 1998) junto con la capacidad espacial de los sujetos son aspectos que influyen en el momento de la realización de inferencias. Con respecto a “*las tareas*” es tan amplia la gama de actividades propuestas a los sujetos (recuerdo libre, reconocimiento, responder a preguntas, resumen, etc.) que no se encuentra un patrón de resultados claros ya que una misma tarea obtiene resultados diferentes en momentos distintos (Elosúa de

Juan, 2000). Por esta razón es conveniente precisar las tareas experimentales que deben proponerse a los alumnos en los estudios sobre inferencias. Por último, la variable *“orientaciones en la tarea”* se refiere a cómo se sitúa el lector ante lo que debe realizar. En este grupo se ubican las instrucciones que se dan, los objetivos y la modalidad del trabajo experimental. Finalmente, los conjuntos de variables ubicados en los vértices del tetraedro pueden interaccionar entre sí de diversas maneras aportando diferente información para un campo de investigación que está en construcción. Una de las fuentes, a partir de la cual se llevan a cabo las inferencias, son los conocimientos previos del lector que interaccionan con la información entrante que provee el texto (Elosúa de Juan, 2000; Gómez y Peronard, 2000). Es decir, que la comprensión como proceso estratégico le permite al lector a través de la conjunción de los conocimientos previos y las operaciones cognitivas e interpretativas, dar coherencia al texto escrito (van Dijk y Kintsch, 1983; Parodi, 1998).

La literatura sobre comprensión afirma que es posible evaluar la misma a partir de diferentes tipos de preguntas. Estas pueden ser literales o inferenciales y los mecanismos puestos en juego para responder a ellas son diferentes (Parodi, 1998; Miranda, Vidal–Abarca, y Soriano, 2000; Pandiella y Macías, 2006). Para responder preguntas literales el lector utiliza expresiones que se encuentran en el mismo texto. Es decir, en la pregunta se utilizan palabras del texto que le sirven al lector para que sin recurrir a ningún esquema o guión de su memoria encuentre la respuesta en el mismo. En cambio, cuando la pregunta es inferencial, el texto contiene pistas que le permite al lector construir la respuesta para lo que se requiere una elaboración personal. Habitualmente es necesario que relacione información que a veces está en un mismo párrafo, otras distribuidas en más párrafos que pueden o no ser consecutivos. Esto demanda al lector que establezca relaciones entre párrafos, los asocie a la pregunta y complete la información con sus conocimientos (Miranda, Vidal–Abarca, y Soriano, 2000).

Existen numerosas clasificaciones de inferencias en función de las preguntas que responden (Garate, Gutiérrez, Luque, García Madruga y Elosúa de Juan, 1999; Elosúa de Juan, 2000; Sacerdote y Vega, 2000). Una de ellas es la que propone Nicholas y Trabaos (citado en Sacerdote y Vega, 2000) que identifica cinco tipos de inferencias diferentes a saber:

Inferencias léxicas: pretenden verificar la capacidad del lector para comprender el significado de una palabra o expresión utilizada en el texto, infiriéndola a partir de información presente en el mismo. Estas inferencias léxicas responden a las preguntas *¿qué?, ¿quién?, ¿cuál?*

Inferencias causales: responden a la pregunta *¿por qué?* Aspiran a verificar la capacidad del lector para identificar o inferir relaciones de causa y efecto entre dos eventos.

Inferencias espacio – temporales: ayudan a ubicar los hechos en un lugar y tiempo apropiados. Confrontan la experiencia espacio-temporal del alumno con la del contenido del texto leído. Responden a las preguntas *¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cuánto tiempo?*

Inferencias extrapolativas: responden a las preguntas *¿cómo?, ¿por qué?* Remiten al modo, motivaciones y causas de los hechos.

Inferencias evaluativas: responden a las preguntas *¿y qué?, ¿ahora qué?* se basan en juicios personales, morales y sociales acerca de episodios, personajes o contenido del texto. Las respuestas a este tipo de preguntas varían en función de los intereses del lector.

En este trabajo de investigación hemos tenido en cuenta para evaluar el desempeño en la comprensión profunda de los textos los vértices del modelo tetraédrico de van den Broek et al. (1993) relativos a los materiales, los sujetos, y las tareas.

Metodología

El trabajo de campo de esta investigación lo realizamos en el nivel universitario para analizar el desempeño de los alumnos cuando deben resolver una serie de actividades luego de la lectura de un texto de Física. Procuramos identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes que integran la muestra porque existen trabajos de investigación que han detectado las dificultades conceptuales y procedimentales en los primeros años de la Universidad en carreras de Ciencias (Pérez de Landazábal et al., 2006; 2009; Grupo ACEM et al., 2007). Queremos comprobar que mucha de esas dificultades se deben a problemas de comprensión lectora.

A partir del tetraedro de la Figura 1, ubicamos nuestra investigación y en cada vértice hemos situado algunas de las variables que se refieren a *los materiales, los sujetos, las tareas experimentales y las orientaciones de las tareas*. Podemos visualizarlo en la Figura 2.

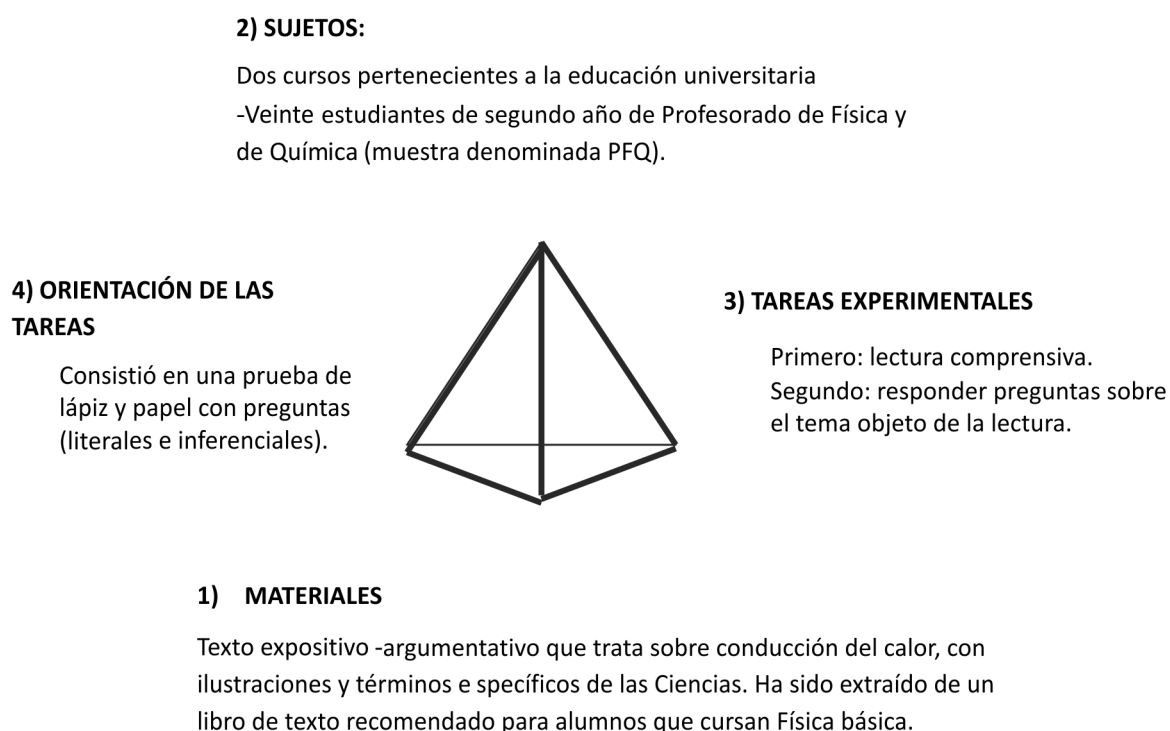


Figura 2: Modelo tetraédrico inferencial aplicado a la investigación.

El objetivo fundamental ha sido estudiar el desempeño de los alumnos, cuando deben responder preguntas literales o preguntas inferenciales referidas a un texto de Física y poder determinar el papel importante de los procesos inferenciales que concretan en la comprensión de un texto. El corpus de datos estuvo formado por la totalidad de las respuestas a los cuestionarios escritos que debieron responder los alumnos que integran la muestra.

Atendiendo al tetraedro de la Figura 1 y sintetizado en la Figura 2, presentamos a continuación en forma más detallada los aspectos relevantes de cada uno de los vértices:

1-MATERIALES: El texto elegido trata sobre conducción del calor. Ha sido extraído de Máximo y Alvarenga (2000, p. 516-518), es un libro recomendado para alumnos que realizan un curso de Física Básica. El texto seleccionado es de una complejidad adecuada a la etapa evolutiva de los alumnos sin desconocer la presencia de términos propios de la Física, ya que no es de divulgación científica sino que está pensado para aprender un contenido científico. El análisis del texto seleccionado ha permitido determinar que presenta una organización general deductiva (Brincones y Otero, 1994) y la estructura que predomina es de causa-efecto (Meyer, 1985). Contiene cinco ilustraciones: tres dibujos figurativos y dos de ellas presentan dibujos figurativos con signos (flechas, marcas en la ilustración indicando movimiento) y etiquetas verbales. (Perales y Jiménez, 2004). Todas las ilustraciones están relacionadas con el tema, referenciadas en el texto y con una ubicación espacial próxima al párrafo donde se las menciona.

2- SUJETOS: La muestra quedó constituida por estudiantes universitarios de carreras de Ciencias. En total fueron cuarenta y cuatro alumnos que accedieron en forma voluntaria a la sesión del trabajo experimental. De ellos, veinte cursaban el segundo año de Profesorado de Física y de Química (muestra denominada PFQ) y veinticuatro el primer año de Ingeniería (muestra CI). El objetivo ha sido estudiar el desempeño de los alumnos universitarios de Ciencias cuando deben resolver situaciones que impliquen la comprensión de un texto expositivo de Ciencias. A la vez analizamos cuáles son las estrategias literales e inferenciales que utilizan. Cabe señalar que ninguno, de los dos grupos, había sido entrenado en estrategias de comprensión lectora.

3- TAREAS EXPERIMENTALES: En los dos cursos, que integran la muestra, la sesión experimental consistió en dos fases: la primera fase correspondió a la lectura del texto. La segunda fase se relacionó con la evaluación de la comprensión. En esta última los estudiantes por curso respondieron preguntas literales y preguntas inferenciales, pudiendo consultar el texto las veces que lo consideraran necesario. El trabajo de campo se llevó a cabo en una sesión al mismo tiempo con cada grupo de alumnos.

Las preguntas literales han sido:

1) *¿Cómo se transmite el calor en una barra metálica en contacto con una llama?*

2) *¿Cómo se llama el proceso de transmisión del calor en la mayoría de los cuerpos sólidos?*

3) *¿De qué depende que una sustancia sea buena o mala conductora del calor? Da ejemplos de cada una de ellas.*

4) *¿Por qué las prendas de abrigo atenúan la sensación de frío en el invierno?*

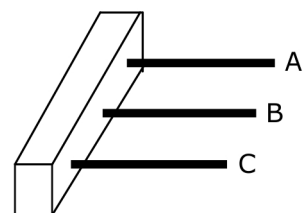
Las preguntas inferenciales han sido:

5) *Marca con una (x) la opción con la que acuerdas y justifica tu elección.*

En un recipiente como en el de la figura se colocan tres barras de materiales diferentes: madera, plástico y aluminio. En el extremo de cada uno de ellos se pone un trozo de cera.

Al calentar el recipiente con agua hirviendo podemos afirmar:

- a) Los tres trozos de cera se funden simultáneamente.
- b) Se funde primero el trozo de cera de la barra C.
- c) Se funden simultáneamente los trozos de cera de las barras A y C.



**A: Madera; B: Plástico;
C: Aluminio**

6) Si vivieras en la Antártica y tuvieras que construir un refugio disponiendo sólo de chapas de zinc y bloques de hielo ¿qué elegirías y por qué?

7) ¿De qué materiales podría ser fabricado un recipiente para aislar una bebida caliente (es decir para que se enfríe lo más lentamente posible)? ¿Y para conservar una bebida fría? Explica en cada caso tu elección.

8) ¿Cuál es la idea más importante del texto?

4. ORIENTACIÓN DE LAS TAREAS: Para poder dar respuesta a la pregunta que guió nuestro trabajo de investigación, aplicamos una prueba de lápiz y papel en la que tenían que responder preguntas literales y preguntas inferenciales después de la lectura del texto expositivo seleccionado. Para responder las preguntas los alumnos podían consultar el texto. En el momento de la prueba ambos grupos cursaban Física básica en la universidad pero en ninguno de ellos se había desarrollado la unidad de calor. Este contenido está presente en los programas de la Educación Secundaria.

Análisis de los resultados

Para evaluar el desempeño de los estudiantes que integran la muestra, en las respuestas a las preguntas literales o inferenciales, utilizamos el siguiente criterio: a la respuesta evaluada como “correcta” le asignamos dos puntos, a la “aceptable” un punto y a la considerada como respuesta “incorrecta” o “no contesta” cero punto. El máximo puntaje que podía obtenerse era dieciséis puntos (ocho puntos correspondientes a las preguntas literales y ocho de las inferenciales). La Figura 3 presenta en el eje el eje vertical el puntaje promedio obtenido por cada grupo que integra la muestra en las respuestas a preguntas literales e inferenciales y en cada uno de los grupos (PFQ alumnos del profesorado de Física y de Química y CI estudiantes de carrera de Ingeniería).

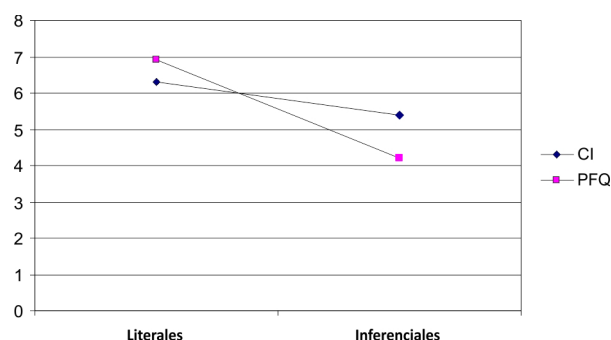


Figura 3: Resultados cuantitativos por tipo de preguntas y por grupo.

En los dos grupos los puntajes promedios más altos corresponden al conjunto de preguntas literales disminuyendo notablemente los aciertos en las respuestas a preguntas inferenciales. En ambos grupos la pregunta literal que mayor dificultad ha ofrecido es “¿De qué depende que una sustancia sea buena o mala conductora del calor? Da ejemplos de cada una” Esta pregunta es la que presenta menor puntaje promedio en los dos grupos ya que la mayoría de los estudiantes omite la respuesta a la segunda parte de la pregunta. Con respecto a las inferenciales, el CI obtiene menor puntaje promedio en la pregunta “¿Cuál es la idea más importante del texto?” porque los estudiantes explicitan únicamente el tema del texto. Mientras que en el PFQ la pregunta “¿De qué materiales podría ser fabricado un recipiente para aislar una bebida caliente (es decir para que se enfríe lo más lentamente posible)? ¿Y para conservar una bebida fría? Explica en cada caso tu elección” es la que obtuvo menor puntaje porque para responderla utilizan conocimientos que no se ajustan a lo planteado en el texto y aceptado por la Ciencia.

Estrategias de comprensión literal

Para establecer las estrategias que utilizan los estudiantes al responder las preguntas literales examinamos el total de las producciones realizadas. Luego de analizar las respuestas identificamos las estrategias empleadas por los alumnos al responder este tipo de preguntas. Las categorías consideradas son: copia literal restringida o limitada, copia literal contextualizada, copia no pertinente y elaboración de un nuevo texto, atendiendo a la taxonomía de Parodi (1998). Presentamos a continuación algunos ejemplos:

Copia literal restringida o limitada

El estudiante escribe la respuesta de manera directa y breve:

¿Cómo se llama el proceso de transmisión del calor en la mayoría de los cuerpos sólidos? Ejemplo: “Conducción del calor”.

b) Copia literal contextualizada

Para la misma pregunta señalada anteriormente, el alumno construye una respuesta más elaborada utilizando la información pertinente que contiene el texto.

Ejemplo: “El proceso de transmisión del calor en los sólidos se denomina conducción térmica”.

c) Elaboración de un nuevo texto

El estudiante redacta un nuevo texto utilizando palabras que aparecen en el texto original.

¿Por qué las prendas de abrigo atenúan la sensación de frío en el invierno?

Ejemplo: “Porque no dejan que el cuerpo de una persona le transfiera calor al medio ambiente que está más frío.”

d) Copia no pertinente

Frente a la pregunta anterior (número 4), el alumno copia partes del texto pero no responde satisfactoriamente a la pregunta.

Ejemplo: “Porque nuestro cuerpo le transmite calor al medio y al perder calor da esa sensación de temperatura baja...”

Los resultados obtenidos del análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas literales las presentamos en la Tabla 1 y en la Figura 4. En ellos detallamos las estrategias identificadas en las producciones de los alumnos de ambos grupos y sus respectivos porcentajes.

Estrategias	PFQ (%)	CI (%)
1-Copia literal contextualizada	38,75	20,8
2-Copia literal restringida	22,5	32,3
3-Nuevo texto	17,5	19,8
4-Copia literal no pertinente	2,5	0
5-Nuevo texto incompleto	16,25	19,8
6-Nuevo texto incorrecto	1,25	3,1
7-No contesta	1,25	4,2

Tabla 1: Estrategias utilizadas para responder a las preguntas literales y porcentajes obtenidos por grupo.

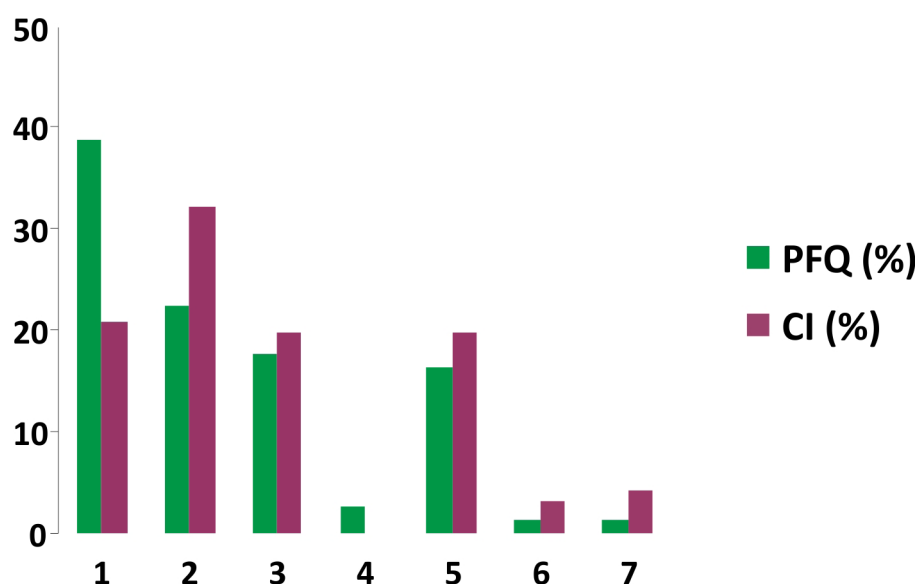


Figura 4: Resultados expresados en porcentajes de las estrategias identificadas para responder las preguntas literales por grupo. (Referencias: 1-Copia literal contextualizada, 2-Copia literal restringida, 3-Nuevo texto, 4-Copia literal no pertinente, 5-Nuevo texto incompleto, 6-Nuevo texto incorrecto, 7-No contesta).

El análisis de las producciones de los estudiantes indica que la “copia literal contextualizada” es la estrategia más utilizada por el PFQ (38,75%). El uso de esta estrategia evidencia una mejor comprensión de las proposiciones involucradas ya que la contextualización de la respuesta sugiere que el lector que la utiliza comprende al menos esa parte del texto, ya que reconoce la información pertinente y elabora una respuesta coherente. Mientras que la estrategia denominada “copia literal restringida” es la más utilizada por el CI (32,2%). Esta estrategia es eficiente porque responde correctamente a la pregunta pero puede no dar cuenta de una comprensión del texto porque no demanda al lector que relacione el significado parcial con los adyacentes o con los conocimientos anteriores, por ello este tipo de respuestas no asegura una comprensión a nivel local (Parodi, 1998).

Estrategias de comprensión inferencial

Como uno de los objetivos del trabajo es la evaluación de la comprensión profunda del texto que han leído, completamos el análisis individualizando el desempeño de los estudiantes en cada pregunta inferencial. En el caso de las preguntas inferenciales las estrategias que identificamos en las producciones de los alumnos para las preguntas cinco, seis, siete son:

Inferencia completa

El texto explicita los aspectos necesarios para una respuesta correcta y completa.

Ejemplo de respuesta a la pregunta cinco *“Porque el metal (aluminio) es un buen conductor del calor mientras que los cuerpos A y B (madera y plástico) no son buenos conductores del calor”*.

Inferencia incompleta

La respuesta incluye parte del contenido científico necesario para considerar correcto el escrito elaborado.

Ejemplo: “Porque el aluminio es buen conductor del calor”.

En la Tabla 2 y en la Figura 5 mostramos en porcentajes los resultados obtenidos al analizar las producciones de los estudiantes al responder las preguntas inferenciales. Estos resultados nos señalan los problemas para concretar respuestas correctas a las preguntas inferenciales. Se hace evidente que hay una falla para encontrar las conexiones entre sus ideas con las que les provee el texto.

Estrategias	PFQ (%)	CI (%)
1-Inferencia completa	35,0	47,2
2-Inferencia incompleta	31,6	44,5
3-Respuesta incorrecta	33,4	8,3

Tabla 2: Estrategias utilizadas por los alumnos para responder las preguntas inferenciales y porcentajes obtenidos por grupo.

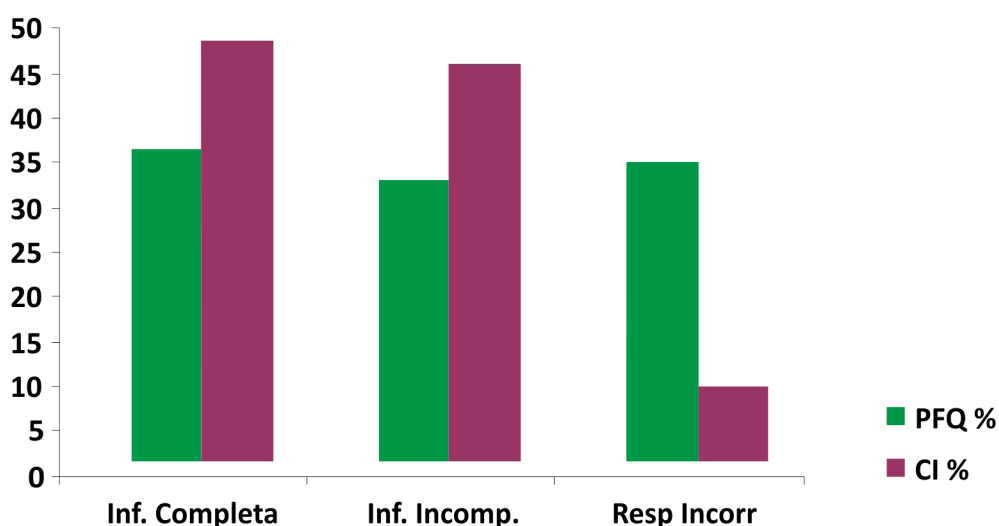


Figura 5: Resultados expresados en porcentajes de las estrategias identificadas para responder las preguntas inferenciales por grupo. (Referencias: 1-Inferencia completa 2-Inferencia incompleta, 3-Respuesta incorrecta).

Para el análisis de las respuestas elaboradas por los estudiantes para la pregunta *¿Cuál es la idea más importante del texto?* se construyó una red sistémica del texto (Figura 6) que fue acordada entre varios profesores. La red sistémica es un método que se usa en la lingüística sistémica (Bliss, Monk y Ogborn, 1985, citado en Jorba y Sanmartí 1994). Sirve para organizar y analizar datos cualitativos obtenidos a partir de escritos, cuestionarios abiertos, observaciones en el aula y/o entrevistas. Son estructuras que muestran la dependencia y la independencia entre las ideas que se expresan, como se presenta en la Figura 6.

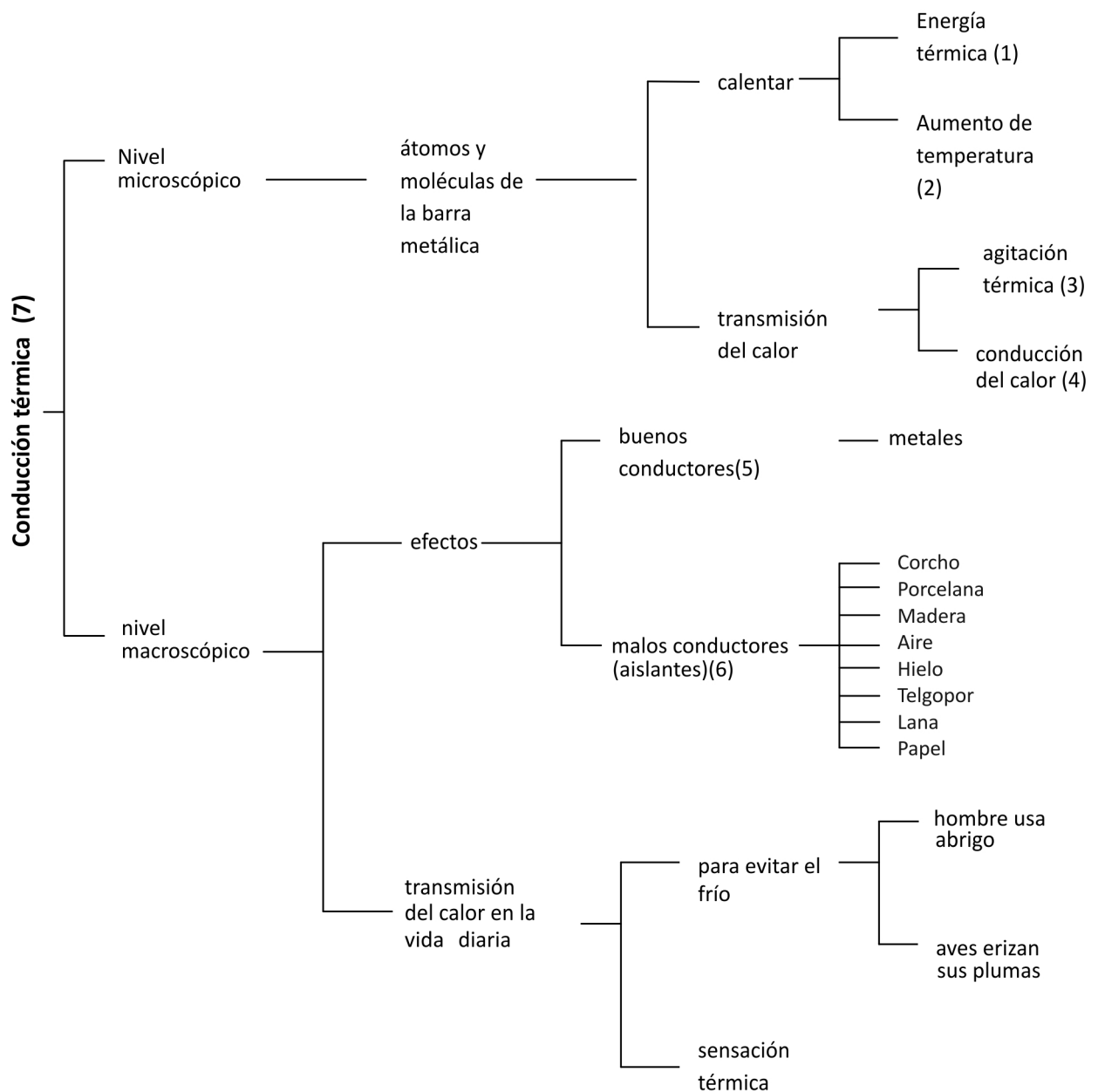


Figura 6: Red sistémica del texto

Para calificar la idea principal elaborada por los estudiantes se acordaron los siguientes criterios: dos puntos las que presentaban los códigos 1-2-3-4-5-6-7, un punto las que contenían 1 (ó 2), 3 (ó 4), 5 (ó 6) y 7 y cero punto si tienen errores conceptuales, incluyen sólo uno o dos de los códigos o no contestan.

Al evaluar la redacción de la idea principal, (pregunta 8) los resultados obtenidos nos señalan que seis alumnos (30%) del PFQ y sólo uno del CI (4%) pueden elaborar correctamente la idea principal del texto. Los alumnos restantes se distribuyen: en once alumnos del PFQ (55%) y diecisiete (71%) del CI identifican el tema del texto pero no explicitan lo que se dice de él. El resto de los alumnos no contesta, tiene errores conceptuales o sólo incorpora uno o dos de los códigos identificados en la red sistémica.

Los resultados obtenidos en la elaboración de la idea principal (inferencia macroestructural) del texto, no son alentadores. La redacción de la idea principal es una estrategia importante en la construcción del significado global, por lo que remarcamos la dificultad que presentan los alumnos de la muestra en la comprensión del texto.

Por otro lado, al comparar los resultados entre las preguntas literales y las preguntas inferenciales muestran un incremento en las respuestas incorrectas de estas últimas, en el PFQ (33,4%) y en el CI (8,3%). Estos resultados no sorprenden ya que habitualmente las prácticas escolares enfatizan una comprensión literal transformando a los alumnos en expertos repetidores de la información textual dejando de lado el razonamiento inferencial.

Conclusiones

En este trabajo de investigación tuvimos como objetivo contrastar el desempeño de estudiantes universitarios cuando deben resolver situaciones que impliquen la comprensión de un texto expositivo de Ciencias. Para cumplir con lo que nos habíamos propuesto utilizamos como guía el modelo tetraédrico inferencial de van den Broek, Fletcher y Rinden. El análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados nos sugiere que responder a preguntas literales es una tarea que no reviste mayor dificultad. La acertada resolución de este tipo de preguntas por los dos grupos de alumnos no garantiza una comprensión textual plena, sino más bien revela una adecuada capacidad de reproducción de la información del texto. En las respuestas a preguntas literales la “copia literal contextualizada” y la “copia literal restringida” son las estrategias que más utilizan los alumnos de la muestra. Teniendo presente que esta última conduce a respuestas acertadas que en el contexto educacional permiten a los lectores alcanzar, desafortunadamente, el éxito escolar. A pesar que el recurso estratégico más utilizado por el grupo integrado por estudiantes de profesorado (PFQ) es la “copia literal contextualizada” los resultados obtenidos indican que esto no los ayuda cuando deben resolver preguntas de tipo inferencial.

Por el contrario, las preguntas que exigen un trabajo inferencial resultan de difícil resolución. La capacidad inferencial no ha sido lo suficientemente desarrollada en los años de educación formal. A esto debemos agregar el empleo restrictivo de las estrategias inferenciales eficientes que permiten relacionar información transaccional y complementarla con conocimientos del mundo aceptados por la

Ciencia. Esta situación, revela una falta de entrenamiento en el uso de las capacidades de razonamiento inferencial como también una carencia de conocimientos prácticos sobre lo que significa comprender un texto (Parodi, 1998).

Leer y comprender un texto implica una acción intelectual de alto grado de complejidad. La multiplicidad de procesos que se suceden de manera simultánea cuando se lee y comprende no se desarrollan de manera espontánea y unívoca. La mayoría de las veces los estudiantes los adquieren y construyen de manera no intencional. La educación formal en Ciencias en pocas ocasiones incorpora en sus prácticas pedagógicas estrategias para enseñar a comprender. En líneas generales, es una demanda que se le plantea al estudiante universitario que debe comprender o entender el discurso científico y realizar producciones escritas (responder preguntas, realizar monografías, elaborar informes de laboratorio, entre otras) que respondan a las características de un texto científico. Por lo expuesto, es que la institución universitaria debe ocuparse de la lectura y escritura de los universitarios en cada asignatura "... porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer" (Carlino, 2005, p.15). Este planteo de la comprensión de textos en la universidad supone un abordaje que permita encontrar modos de acompañar a los estudiantes en la construcción de los conocimientos de la disciplina a través de los textos. No se trata sólo de brindar habilidades globales suponiendo que serán transferidas a cualquier otro conocimiento, sino de un trabajo institucional que considere la alfabetización académica como transversal a todas las cátedras.

Referencias bibliográficas

Brincones, I. y Otero, J. (1994). *Students Conceptions of the Top-Level Structure of Physics Texts*. *Science Education*, 78 (2), pp.171-183.

Campanario, J. M. (2003). *Multilibros o "libros a la carta": las ventajas de un enfoque alternativo para la elaboración y comercialización por fascículos de manuales escolares de ciencias*. Disponible en: <file:///C:/JM/webs/miwebmar03/multilibros.htm>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Elosúa de Juan, M. R. (2000). *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. Madrid: Sanz y Torres.

Garate, M.; Gutiérrez, F.; Luque, J. L.; García Madruga, J. A.; Elosúa M. R. (1999). *Inferencias y comprensión lectora*. En García Madruga, J. A.; Elosúa M. R.; Gutiérrez, F.; Luque J. L. y Gárate, M. *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. España: Ediciones Piados.

García Madruga, J. A.; Elosúa M. R.; Gutiérrez, F.; Luque J. L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. España: Ediciones Piados.

Gómez, L. y Peronard, M. (2000). *Comprensión lectora*. En Viramonte, M (comp.) *Comprensión lectora. Dificultades en resolución de preguntas inferenciales* (pp.13-52). Buenos Aires: Colihue

Grupo ACEM (Pérez de Landazábal, M. C.; Otero, J. C.; Benegas, J.; Villegas, M.; Macías, A; Nappa, N.; Pandiella, S.; Godoy, P.; Seballo, S.; Ahumada, W.; Espejo, R.; Hidalgo, M. A.; Otero, J.; Ruiz, H.; Slisko, J.; Alarcón, H.; Zavala, G. (2007). *Estudio de las dificultades de los estudiantes en los cursos introductorios de física en la universidad. I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, II Jornadas Regionales de Investigación Educativa y VI Jornadas Institucionales de Investigación* (Mendoza). Publicado en las memorias (CD).

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas*. España: Ministerio de Educación y Cultura.

Kintsch, W. (1998). *Comprensión: A paradigm for cognition*. New Cork: Cambridge University Press.

Máximo, A. y Alvarenga, B. (2000). *Física General*. Cuarta edición. México: Oxford.

Meyer, B. (1985). *Prose Analysis: Purposes, procedures, and problems*. En B.K. Britton y J.B. Black (Eds.) *Understanding Expository Text*, Hilisdale. Erlbaum, N.J.

Miranda, A.; Vidal –Abarca, E. y Soriano, M. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Otero, J. (1995). *Estrategias básicas de aprendizaje frente a contenidos y métodos en la enseñanza de la Física*. *Tarbiya*, 10, 127-133.

Otero, J. C. (1997). *El conocimiento de la falta de conocimiento de un texto científico*. *Alambique*, 11, 15-22.

Pandiella, S y Macías, A. (2006). *Niveles de comprensión logrado por estudiantes cuando leen un texto sobre conducción del calor*. Simposio de Investigación en Educación en Física- SIEF 8 Gualleguaychú- Entre Ríos.

Parodi, G. (1998). *Comprensión literal y comprensión inferencial: Estrategias lectoras*. En Peronard, M.; Gómez, L.; Parodi, G. y Núñez P.: *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Parodi, G. (2005). *La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?* *Revista Signos*. vol. 38, no.58, p.221-267. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php>

Perales, F. J. y Jiménez, J. D. (2004). *Las ilustraciones en los libros de Física y Química de la ESO*. En J. J. Gil (coord.)

Aspectos didácticos de Física y Química (pp.11-65). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

Pérez de Landazábal, M. C.; Otero, J. C.; Benegas, J.; Villegas, M.; Macías, A.; Nappa, N.; Pandiella, S.; Seballo, S.; Ahumada, W.; Espejo, R.; Hidalgo, M.A.; Ruiz, H.; Slisko, J.; Alarcón, H.; Zavala, G. (2006). Identifying relevant prior knowledge and skills in Introductory University Physics courses. Poster presentado en la GIREP Conference 2006, Amsterdam, 20-25 de Agosto. Resumen publicado en las Actas del Congreso, p.p. 125-126.

Pérez de Landazábal, M. del C.; Otero, J.; Benegas, J. y GRUPO ACEM (por UNSJ: Macías, A. et al.). Conocimiento y destrezas iniciales de los alumnos que acceden a cursos introductorios de Física en 6 universidades iberoamericanas: cambio a lo largo del primer curso e incidencia en el éxito académico Enseñanza de las Ciencias. Número Extra VIII Congreso Internacional Investigación en Enseñanza de las Ciencias. pp.2335-2342. http://ice.uab.cat/congresos2009/eprints/cd_congres/propostes_html/propostes/art-2342-2349.html.

Sacerdote, A.C. y Vega, A.M. (2000). Las estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora. En Cubo de Severino y otras, Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). Strategic discourse comprehension. New York: Academia Press.

Esta investigación se ha llevado a cabo en el marco del Programa “Estrategias de intervención en Ciencias y en Tecnología” en el Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan.

Relecturas y escrituras de los clásicos españoles: las mujeres en el *Cid* y *La Celestina*

María Victoria Martínez

Dpto. Lengua y Literatura UNRC

Escuela de Letras. FFyH UNC

Interesados en una problemática que nos implica a todos -la muchas veces deficiente calidad académica de los procesos de lectura y escritura de nuestros estudiantes-, nos propusimos compartir en estas Jornadas algunas de nuestras experiencias en la cátedra de Literatura Española I. Nos anima el interés por reflexionar y discutir conjuntamente prácticas, modelos y experiencias, con la mirada puesta en el mejoramiento general de los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Digamos, en principio, que en la cátedra de Literatura Española I y II se aplica sistemáticamente como forma de evaluación la presentación de trabajos prácticos escritos, al menos dos por cuatrimestre, con la siguiente modalidad:

- Trabajos escritos, elaborados en la casa, conforme a una pauta propuesta. El escrito no necesariamente ha de ser a máquina; se admiten manuscritos prolijos.
- Sugerimos el trabajo de a dos personas, a fin de incentivar la discusión y complementación de lecturas y perspectivas críticas.
- Se solicita siempre extensión máxima, haciendo hincapié en que se lo propone a fin de que los alumnos puedan estimar la extensión total y parcial de cada ítem, apuntando a un equilibrio entre las partes del trabajo.
- Se fija también, claramente, la fecha de devolución, previa consulta a los alumnos acerca de otros compromisos académicos; generalmente, los trabajos son solicitados con dos semanas de antelación.
- Al momento de realizar la devolución en clase de los trabajos corregidos se hace una lectura comentada de aciertos y desaciertos -en algunos escritos escogidos, y sin mencionar autoría-, a fin de incentivar la reflexión colectiva acerca de la propia producción.

Consignemos, por otra parte, que dada la dificultad que para los estudiantes implica el enfrentarse por primera vez con textos de la literatura medieval, en clase desarrollamos breves panoramas histórico-culturales para cada unidad, a fin de brindar un marco contextual de anclaje de las lecturas propuestas. De igual manera, en los programas de la materia procuramos elegir ejes temáticos que -al menos desde nuestra apreciación-, resulten significativos para los estudiantes; así también, en la selección y elaboración de las pautas para los trabajos prácticos intentamos incentivar su interés, mediante frecuentes relaciones de la temática analizada en las obras con las situaciones del presente.

En este orden, los alumnos asisten a lo largo del cuatrimestre a reuniones de lectura motivadora de los textos, coordinadas por la ayudante alumna bajo la supervisión de la cátedra. Así también la ayudante alumna colabora en el asesoramiento a los estudiantes para la elaboración de los trabajos escritos, circunstancia en la que se hace particular hincapié en los aspectos formales de la elaboración académica de los textos.

Aún así, observamos en la producción escrita distintos tipos de problemas, tanto lingüísticos como textuales:

- Dificultades para plantear un ordenamiento apropiado de la exposición, en la que suelen intercalarse aspectos concernientes a la introducción junto a otros del desarrollo o las conclusiones.
- Excesiva dependencia de la bibliografía, la que muchas veces es repetida de manera casi textual.
- Frecuente anecdotismo; el alumno confunde la tarea de análisis con el relato de la secuencia correspondiente del texto propuesto, lo que redundará en un escaso nivel crítico de su producción.
- Desconocimiento de criterios formales sobre citación; frecuente introducción textual, por edición, de elementos tomados de bibliografía en soporte digital, sin referencias de fuente o autoría.
- Desconocimiento de normas simples sobre notación de bibliografía y notas al pie. En muchos casos datos confusos, o reiteraciones innecesarias en bibliografía y notas.
- Frecuente presencia de rasgos propios de la oralidad: léxico inapropiado para el registro académico, dificultades sintácticas, escaso o nulo empleo de conjunciones subordinativas, utilización errática de los signos de puntuación, pobreza de recursos expresivos, reiteraciones léxicas y discursivas, uso extremo de elipsis, “descripción” en vez de análisis crítico.

Por otra parte, señalemos que en los trabajos por computadora han disminuido muchos errores ortográficos debido al uso de correctores automáticos. Sin embargo, estos programas no están en condiciones de resolver ciertas sutilezas en el uso de la lengua, de competencia exclusiva de los hablantes;

los alumnos, por una sobrevaloración muchas veces infundada de dichos programas, suelen tomar las correcciones de la computadora como verdad absoluta, y no confían en su propio conocimiento de la lengua. No ha sido observado un fenómeno similar de mejoramiento en cuanto a cuestiones sintácticas, ya que los correctores gramaticales por computadora son de eficacia y complejidad muy inferiores.

En relación con estos temas la docente investigadora de la Universidad Nacional de Misiones Silvia Carvallo (2000), propone una clasificación de los textos producidos por los alumnos, la que nos pareció de interés por cuanto creemos refleja también la situación de algunos de nuestros estudiantes y sus producciones. Entre otras categorías, la autora menciona las de escritura textualizante, escritura ingenua y escritura copiosa.

La escritura textualizante es aquella que evidencia un buen nivel de respeto de las normas propias del registro académico por parte del autor; estos trabajos se pueden leer de corrido, ya que resultan claros desde su primera lectura.

La escritura ingenua, por su parte, obliga a la relectura para la comprensión del sentido. El desarrollo temático es relativamente claro, con información hasta cierto punto pertinente, y con algún grado de estructuración semántica; sin embargo, la relación con las normas lingüísticas es vacilante. Se trata de una escritura poco controlada, sin revisiones.

La escritura copiosa, por último, es aquella cuyos textos presentan un grado de desorden mayor que en los estilos anteriores, con estructuras complejizadas que disipan progresivamente el sentido; presentan fallas de coherencia que dificultan la lectura. Son textos confusos, que desorientan al lector.

Ejemplificaremos algunas de las cuestiones planteadas con los resultados de un reciente Trabajo Práctico escrito, desarrollado por los alumnos de Literatura Española I durante el primer cuatrimestre del año 2010.

Consignemos que el eje temático propuesto para la materia fue el de las representaciones de la mujer y lo femenino en los distintos momentos de la historia literaria española. La sociedad medieval -influenciada por la autoridad de los autores clásicos, el pensamiento judeocristiano y su interpretación por la Patrística-, instituyó una doble conceptualización de la mujer: la encarnación de *Eva* -representante de la debilidad ante el pecado, causante de todos los males de la humanidad-; o la de *María*, que reconocía a las mujeres lealtad, honestidad y singulares virtudes. Esta doble conceptualización signará la representación de lo femenino, y fijará el canon social durante siglos.

En ese marco, se solicitó a los alumnos “realizar un breve escrito comparativo del desempeño como esposas y madres de los personajes de Doña Jimena, en el *Cantar de Mío Cid*, y de Alisa, en *La Celestina*. Tomar especialmente en cuenta el marco histórico social de la época en que se desenvuelven ambas mujeres. Incluir una conclusión personal breve sobre los resultados de la comparación, en relación con la situación histórica, social y humana de dichos personajes.”

El siguiente fragmento ejemplifica para nosotros la escritura textualizante:

En el presente trabajo nos propondremos trazar una reseña comparativa entre los personajes de Doña Jimena, en el Cantar de Mío Cid, y de Alisa, en La Celestina, a

partir de su desempeño como esposas y madres. Para esto partiremos de las obras literarias señaladas, y nos apoyaremos en el material teórico propuesto por la cátedra.

Rodrigo Díaz es un caballero perteneciente a la clase noble guerrera, de finales del siglo XI. Clase para la cual era muy importante contar con los favores del rey, y cuyo status social se medía en términos de honor y linaje. Por esta razón, eran de gran importancia las uniones matrimoniales, ya que proporcionaban económicamente, suma de territorios y tributarios, y políticamente, suma de poder. En la vida conyugal, el rol de la mujer quedaba relegado exclusivamente al plano doméstico, donde debía cumplir por un lado con su rol procreador, para asegurar la descendencia del caballero, y por otro cuidar y educar a sus hijos.

En el Cantar de Mío Cid queda plasmada esta concepción de la mujer en el personaje de Doña Jimena.

Consignemos que, en este caso, se trata de un alumno de mayor edad que la del promedio (más de 30 años), quien está recursando la materia; este estudiante comenzó el cursado de Literatura Española I en el año 2005, pero no completó su regularidad por razones laborales.

Este fragmento ejemplifica para nosotros la escritura ingenua:

Como está todo centrado en las historias guerreras y por tanto la figura del héroe, la mujer tiene una función accesorio y son funcionales a los objetivos del protagonista (el Cid).

En el caso del Poema del Mío Cid, con el destierro, no solo pierde el dominio sobre su tierra, también sobre sus hijas, así que con los regalos que envía al Rey, no solo pretende recuperar su amistad, sino también la custodia de sus hijas. Con ellas vuelve a poder continuar su cuna.

El modelo de mujer que es Jimena, muestra la sumisión, ya que acepta todo lo que le pide su "señor", es piadosa y cuida a sus hijos, como a él le gustaría. En conclusión en estos textos las mujeres toman peso, pero solamente por lo que le pueden dar al marido y no por lo que son.

En La Celestina, los personajes se relacionan por medio de las relaciones que surgen entre ellos. La figura de Alisa representa la sumisión a su esposo, ya que llega a decir que no tiene ni derecho a opinar. Es la figura de la mujer cristiana según la tradición. Además comienzan a surgir hombres, que reconocen, como Pleberio, la nueva auto-

ridad femenina. Tras esto, se tambalea el orden patriarcal y con él los pilares de la antigua sociedad.

En este ejemplo, las alumnas incurren en errores conceptuales en relación con las obras estudiadas: el Cid nunca perdió la custodia de sus hijas, Alisa no “es la figura de la mujer cristiana según la tradición”, ni en el *Cid* ni en *La Celestina* se observa el surgimiento de “hombres que reconocen, como Pleberio, la nueva autoridad femenina”; tampoco en estas obras se trasluce que “se tambalea el orden patriarcal y con él los pilares de la antigua sociedad.”

Estas apreciaciones -reveladoras de una lectura superficial e insuficiente de las obras-, remiten a conclusiones erróneas; las que son expuestas, además, de manera insatisfactoria. La relación con las normas gramaticales y lingüísticas es vacilante: “En el caso del *Poema del Mio Cid*, con el destierro, no solo pierde el dominio sobre su tierra, también sobre sus hijas, así que con los regalos que envía al Rey, no solo pretende recuperar su amistad, sino también la custodia de sus hijas. Con ellas vuelve a poder continuar su cuna.” Observamos aquí una sucesión de frases separadas por comas, y un nulo uso de subordinaciones. Hay además desaciertos expresivos evidentes: donde las alumnas escribieron “continuar su cuna”, quizás quisieron escribir “continuar su linaje.”

Se trata de una escritura poco controlada, sin revisiones: “En *La Celestina*, los personajes se relacionan por medio de las relaciones que surgen entre ellos. (...) la mujer tiene una función accesoria y son funcionales a los objetivos del protagonista.”

El siguiente fragmento constituye un ejemplo de escritura copiosa:

El origen de la épica castellana tiene su auge en el Medievo, en la península ibérica (España) junto a la invención de “El Cantar del Mio Cid”. Este texto literario se lo considera el primer manuscrito más importante de la época por haber sido traducido al inglés y por ser una clara muestra del marco histórico-social-cultural de la edad media.

Observamos aquí fallas entrelazadas, tanto de coherencia como de corrección. Las alumnas realizan afirmaciones incoherentes, cuando sostienen que “El origen de la épica castellana tiene su auge en el Medievo, junto a la invención de “El Cantar del Mio Cid”; así también sostienen premisas erróneas, puesto que el *Poema del Cid* no es “el primer manuscrito más importante de la época por haber sido traducido al inglés.”

La complejidad estructural en la expresión de las ideas dificulta la lectura:

La presencia de las mujeres en la obra el Cantar del Mio Cid cumple una función más que nada para mostrar los aspectos domésticos y familiares de la vida del héroe, que son recursos que se utilizan para señalar su humanidad. En este poema la

figura de Doña Jimena, esposa del Cid, cumple una función más accesoria y muchas veces se cuentan los acontecimientos a través de sus ojos para mostrar una mayor sensibilidad de los acontecimientos.

Afortunadamente no hemos hallado en el trabajo de los estudiantes ejemplos de escritura caótica, precaria o insuficiente (1), las otras tres categorías propuestas por Carvallo.

Consideramos que leer y escribir son las herramientas básicas con las cuales alguien se apropia de un conocimiento, ya que “escribir obliga a tomar conciencia de lo que entiendo y lo que no, formando un puente entre lo que yo ya sabía y lo nuevo. Y permite detectar incoherencias, saltos, faltas”, según escribe Paula Carlino. (2005) De igual manera, estimamos esencial que los estudiantes accedan no sólo a “decir” el conocimiento, sino principalmente a “transformarlo”, ya que la transformación los implica en un esfuerzo de adecuación de su trabajo al lector a quien se dirigen; por tanto, así también, de selección de palabras, de organización de las ideas, de revisión continua del propio escrito (2).

Finalmente, como un aporte efectivo a fin de contribuir al mejoramiento de la escritura académica de los estudiantes, desde la Cátedra de Literatura Española I nos proponemos agregar en las pautas escritas para la elaboración de los trabajos prácticos algunas breves indicaciones orientativas –a ser elaboradas-, acerca de los aspectos formales que deben respetarse en el escrito.

Notas

1. La escritura caótica presenta dificultades marcadas para su abordaje: estructuras complejas, recargadas de información, con fallas de corrección y de adecuación que desalientan al lector. La escritura precaria, por su parte, demuestra una gran falta de entrenamiento en la tarea; el lector -aunque sea el docente-, no llega a comprenderlo con una lectura detenida, y generalmente debe pedir explicaciones a los autores. Por último, la escritura insuficiente es aquella en la que el autor pergeña apenas una frase; el vacío de la no elaboración impide cualquier tipo de evaluación.

2. En concordancia con los dos modelos de procesos de composición propuestos por Bereiter y Scardamalia (1992).

Bibliografía consultada

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. En revista *Infancia y Aprendizaje*, Nº 58: 43-64. Madrid.

Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=48395

Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. México: Fondo de Cultura Económica.

Carvalho, Silvia (2000). Universidad, ingresantes, saberes y escritura. En revista Estudios Regionales. Año 9 N° 14. Secretaría de Investigación y Posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNAM. Noviembre.

Romero Loaiza, Fernando (2000) La escritura en los universitarios. En Revista de Ciencias Humanas No. 21. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. Disponible en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/romero.htm>

Tapia, Mónica, Burdiles, G., Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. Revista Signos v. 36 N° 54. Valparaíso. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718...script...>

Trabajos prácticos escritos inéditos de Literatura Española I de alumnos de segundo año del Profesorado en Lengua y Literatura (2010). UNRC.

Lectura de artículos de semi-divulgación científica en el área de las Ciencias Agrarias: Estudio del vocabulario

Verónica Lilian Muñoz

Universidad Nacional de Río Cuarto

1. Introducción

La consolidación del inglés como una lengua de uso internacional se debe a múltiples factores políticos, geográficos y económicos y se ha acelerado en los últimos años por fenómenos como la expansión de organizaciones mundiales, corporaciones multinacionales y la Internet. Además, la comunicación global en áreas de la ciencia, la tecnología y la investigación requiere una lengua común que permita el intercambio del conocimiento. Es en este contexto que el carácter supranacional del inglés facilita el acceso e intercambio de ideas, de investigaciones y del desarrollo del conocimiento en el mundo (Hyland, 2006). Por esto, leer en inglés con un alto nivel de competencia es la habilidad que la mayoría de los alumnos de nivel superior necesitan en diferentes partes del mundo, aún cuando la lengua de instrucción no sea el inglés (Flowerdew y Peacock, 2001).

En respuesta a esta situación, se implementan cursos de Inglés con Fines Específicos (ESP), estructurados en base a las necesidades específicas de un determinado grupo de alumnos. Un área de ESP es la enseñanza de Inglés con Fines Académicos (EAP), cuyo objetivo es preparar a los alumnos para estudiar en contextos académicos (Dudley-Evans y St John, 1998). Los cursos de EAP se definen principalmente por la formación de los alumnos en habilidades específicas, en textos específicos, y en disciplinas específicas (Hyland, 2006). Debido a que el conocimiento científico se comunica principalmente en forma escrita, la mayoría de los cursos de inglés con fines académicos tienen como objetivo la enseñanza de la lectura (Hyland, 2006). En nuestra universidad se ofrecen cursos de inglés académico para cada carrera de grado, cuyo objetivo es asistir a los alumnos en el desarrollo de la competencia lectora en dicha lengua. En estos cursos se utilizan principalmente textos auténticos obtenidos de fuentes diversas y relacionados con los contenidos de las carreras.

Según Grabe y Stoller (2002), la lectura fluida en una lengua extranjera es fundamentalmente un proceso lingüístico, es decir un proceso de decodificación, y depende en gran medida de la competen-

cia lingüística del lector. Ellos observan que una de las habilidades lingüísticas fundamentales para la comprensión lectora en una lengua extranjera es el reconocimiento rápido y automático de las palabras. Esta habilidad se dificulta cuando el lector no tiene los recursos lingüísticos adecuados, específicamente el conocimiento lexical, para desarrollar una lectura eficiente y rápida. Es por esto que el vocabulario marca una de las diferencias principales entre la lectura en una lengua materna y la lectura en una lengua extranjera (Grabe y Stoller, 2002).

El proceso de aprendizaje de habilidades de decodificación se desarrolla a través de muchas horas de exposición a la lengua y de práctica en la lectura (Grabe y Stoller, 2002). En nuestros cursos de EAP, el aprendizaje de habilidades de decodificación se dificulta debido a factores característicos de nuestro contexto, como la heterogeneidad en el nivel de competencia en inglés de los alumnos y el escaso número de horas asignadas para el desarrollo de los programas, y por ende de práctica sistemática. Otra característica es que los cursos de EAP en nuestra universidad se incluyen en planes de estudio en los cuales todas las materias se dictan en nuestra lengua materna, a diferencia de otras situaciones en el mundo (Dudley-Evans y St John, 1998). Para optimizar la enseñanza y el aprendizaje de inglés en situaciones como ésta, diversos autores proponen como alternativa una metodología focalizada en la enseñanza de la lengua específica de cada contexto (Cobb y Horst, 2001; Dudley-Evans y St John, 1998; Flowerdew y Peacock, 2001; Hyland, 2006; Martínez, Beck y Panza, 2009). Los criterios para identificar, seleccionar y priorizar la lengua específica que debe enseñarse en cada curso de EAP pueden definirse a partir del estudio lingüístico de una determinada variedad de la lengua (Bhatia, 1993; Flowerdew y Peacock, 2001; Hyland, 2006; Swales, 1990).

Según Halliday (1993), el registro científico es una variedad funcional de la lengua que varía de acuerdo a ciertas características del contexto de comunicación. Una de las formas en que se manifiesta esta variación es a partir de la relación emisor-receptor, ya sean textos escritos de especialista a especialista, de especialista a alumnos o de especialista a lectores legos (Halliday, 1993). En esta relación emisor-receptor, las diferentes audiencias determinan el nivel de especificidad de los textos, desde aquellos que son muy técnicos y están dirigidos sólo a expertos e investigadores en una disciplina muy específica a aquellos que están dirigidos a lectores legos (Clapham, 2001). En este continuo, el proceso de comunicación científica comienza con el artículo de investigación dirigido a los científicos especialistas y concluye con el artículo periodístico dirigido al lector lego (Ciapuscio, 2003).

En un extremo del continuo, la comunicación científica se lleva a cabo entre especialistas y, en el otro extremo del continuo, la divulgación de la ciencia, definida por Calsamiglia (1997) como la difusión del saber producido por especialistas en una disciplina científica, se lleva a cabo desde los periodistas hacia un público amplio no especializado. Los artículos de divulgación escritos por periodistas se publican en diarios y revistas de interés general. Sin embargo, se ha observado que entre los dos extremos del continuo existen artículos de divulgación científica dirigidos a lectores con cierto nivel de conocimiento (Ciapuscio, 2003; Myers, 2003; Paul, 2004). Estos artículos de divulgación generalmente están escritos por los mismos investigadores, quienes escriben versiones apropiadas para los lectores no especialistas (Adams Smith, 1987; Calsamiglia, 2003; Ciapuscio, 2003; Gallardo, 1998; Hyland, 2005; Mapelli, 2004; Myers, 2003; Nwogu, 1991; Paul, 2004) y se publican en revistas de divulgación científica y revistas di-

vulgativas con alto nivel de especialización (Adams Smith, 1987; Hyland, 2005; Mapelli, 2004; Minelli y Pagano, 2006; Myers, 2003; Nagano, 1996; Nwogu, 1991; Parkinson & Adendorff, 2004).

Para referirse a estos artículos entre los extremos del continuo, Gallardo (1998) usa la categoría de “semi-divulgación” de Loffler-Laurian (1983), de particular interés para este estudio. Según Gallardo (1998: 68), el artículo de semi-divulgación es aquél en el cual “el emisor es un profesional especialista en un área científica, y el receptor no es necesariamente un especialista pero tiene una formación universitaria que le permite comprender el tema”. Los textos de semi-divulgación pueden ser publicados en revistas que abarquen múltiples disciplinas (Gallardo, 1998).

Los alumnos de agronomía que asisten al curso de inglés con fines académicos en nuestra universidad no representan una audiencia general y heterogénea de lectores legos, sino que cuentan con la formación universitaria necesaria para leer artículos de semi-divulgación publicados en revistas de divulgación científica con cierto nivel de especialización. Debido a su formación académica, los alumnos pueden definirse como lectores “semi-legos” (Ciapuscio, 2003: 208), quienes reflejan un grado intermedio de competencia entre los extremos del proceso de comunicación científica, es decir, entre el experto y el lector lego. Por esto, consideramos que el artículo de semi-divulgación es un género que puede usarse efectivamente como material de lectura en el curso de EAP para la carrera de grado de Ingeniería Agronómica de nuestra universidad.

Considerando lo discutido anteriormente sobre la importancia de la lectura en inglés, la importancia del vocabulario para la lectura en una lengua extranjera, y el uso del artículo de semi-divulgación en cursos de inglés con fines académicos, el propósito de este estudio es realizar una descripción sistemática del vocabulario de este género y determinar cuál es el “umbral lexical” (Cobb y Horst, 2001; Laufer, 1997) que los alumnos de Inglés Técnico para Agronomía deberían tener para leer artículos de semi-divulgación en el área de las ciencias agrarias. Esto permitirá realizar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la lectura en dicho curso, correspondiente al segundo año de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

2. Antecedentes

En cuanto a las investigaciones sobre el vocabulario de géneros académicos, predominan los estudios sobre el artículo de investigación (Baker, 1988; Chen y Ge, 2007; Cortés, 2004; Hyland, 2008; Martínez, 2005; Martínez, Beck y Panza, 2009; Soler, 2002; Wang, Liang y Ge, 2008). También se ha estudiado el vocabulario de libros de texto (Chung y Nation, 2004; Mudraya, 2006) y se han realizado estudios comparativos sobre el vocabulario de artículos de investigación, capítulos de libros de textos y revisiones de libros académicos (Hyland y Tse, 2007) y el vocabulario de artículos de investigación, libros de texto, y manuales (Coxhead, 2000).

El artículo de divulgación ha sido estudiado desde niveles micro-textuales de expresión lingüística a niveles macro-textuales de organización (Calsamiglia, 2003). Algunos estudios se concentraron en las estrategias de producción de artículos de divulgación publicados en medios de difusión masiva

(Gallardo, 1998) y de artículos de divulgación en el área de medicina publicados en una revista semanal y en un diario (Adams Smith, 1987). También se ha estudiado la organización discursiva de artículos de divulgación sobre medicina publicados en diarios y revistas (Nwogu, 1991). Otros estudios han examinado diferentes aspectos, como la macroestructura, la terminología y la intertextualidad de artículos de divulgación publicados en diarios, portales y revistas divulgativas con alto nivel de especialización (Mapelli, 2004), y la organización, la sintaxis y el vocabulario de artículos de divulgación en el área de biología y genética molecular publicados en una revista de divulgación y en un diario (Myers, 1990; Myers, 1994). Algunos estudios se concentraron exclusivamente en las características lingüísticas del artículo de divulgación, tales como la estructura sintáctica de elaboración (Martínez, 1998), los sistemas gramaticales de proyección directa en artículos de divulgación de diferentes disciplinas (Minelli y Pagano, 2006), elementos retóricos metadiscursivos (Hyland, 2005), elementos metacomunicativos de artículos de divulgación publicados en revistas divulgativas con diferentes grados de especialización (Mayor Serrano, 2003), y la metáfora en artículos de divulgación sobre medicina publicados en un diario de alto prestigio (Williams Camus, 2009).

En general, los estudios que han analizado aspectos sobre el vocabulario del artículo de divulgación han enfatizado el análisis de los recursos lexicales que los divulgadores utilizan para facilitar la comprensión de la terminología especializada (Adams Smith, 1987; Gallardo, 1998; Mapelli, 2004; Mayor Serrano, 2003; Myers, 1990; Myers, 1994). Si bien se han estudiado ciertos aspectos lexicales conjuntamente con otros elementos lingüísticos del artículo de divulgación en diferentes disciplinas, ningún estudio examinó sistemáticamente el vocabulario del artículo de divulgación con el objetivo de establecer una clasificación de las palabras más frecuentes de este género. Por otro lado, se han estudiado artículos de divulgación de fuentes de publicación con diferentes niveles de especialidad, sin embargo, la revisión de la bibliografía disponible indica que aún no hay estudios lingüísticos que hayan examinado sistemáticamente el artículo de semi-divulgación científica, particularmente el vocabulario de artículos de semi-divulgación. También se observa que se han estudiado principalmente artículos sobre medicina y biología, sin embargo, el área de las ciencias agrarias aún no ha sido estudiada.

Un tema muy estudiado y discutido en la literatura sobre la lectura en una lengua extranjera es el umbral léxico que un lector necesita para leer textos académicos en una lengua extranjera (Cobb y Horst, 2001; Grabe y Stoller, 2002; Laufer, 1997; Nation, 2001a; Nation y Kennedy, 1994; Sutarsyah, Nation y Waring, 1997; Xue y Nation, 1984). En la literatura se argumenta comúnmente que un lector necesita un mínimo de 5.000 palabras para leer textos universitarios en una lengua extranjera durante los primeros años de sus estudios de grado (Grabe y Stoller, 2002). Nation y Waring (1997) sostienen que se necesitan entre 3.000 y 5.000 familias de palabras como umbral para la comprensión lectora en una lengua extranjera. Laufer (1997) argumenta que un lector necesita saber 3.000 familias de palabras en inglés para la comprensión mínima de un texto que no ha sido simplificado, lo que corresponde aproximadamente a 5.000 palabras. En diferentes estudios, Nation y sus colaboradores han demostrado que las 3.000 palabras que el lector debe conocer corresponden al 95% de las palabras de un texto. Esto indica que un texto que no ha sido simplificado puede ser comprendido cuando se conoce el 95 % de las palabras que éste contiene (Hirsh y Nation, 1992). En un estudio comparativo, Sutarsyah, Nation y

Kennedy (1994) concluyeron que el vocabulario que se necesita para la lectura en áreas muy específicas es mucho menor que para la lectura de una amplia variedad de textos sobre diferentes temas.

Estas investigaciones y discusiones, basadas en el vocabulario de géneros académicos en diferentes disciplinas, aportan información muy importante sobre el umbral lexical necesario para la lectura académica en una lengua extranjera. Sin embargo, el estudio del vocabulario de un género específico, el artículo de semi-divulgación, en una disciplina específica, ciencia agrarias, permitirá identificar el vocabulario que los alumnos de agronomía deberían tener para leer dicho género.

3. Fundamentación

Este estudio se basa en los principios teóricos delineados en la Teoría del Género, en los principios metodológicos delineados en la Lingüística de Corpus y en la literatura sobre el estudio del vocabulario. La teoría del género provee la fundamentación teórica para el análisis de artículos de semi-divulgación científica usados con fines pedagógicos. La lingüística de corpus provee el marco metodológico y establece los lineamientos para el análisis. Los estudios sobre vocabulario proveen las categorías para el análisis.

3.1 Teoría del género

La teoría del género es un modelo teórico que provee lineamientos para el estudio de textos escritos y orales en diferentes contextos (Swales, 1990). Esta área de estudio ha ganado ímpetu en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras para el análisis de textos académicos y su aplicación pedagógica (Hyon, 1996). Como explica Hyon (1996), el análisis del género puede abordarse desde tres tradiciones, la Nueva Retórica, la Lingüística Sistémica Funcional Australiana, e Inglés con Fines Específicos (ESP), enfoques que difieren en la conceptualización de género, en el objetivo y la metodología de análisis, y en los contextos donde son aplicados los resultados del análisis.

Según Hyon (1996), los investigadores en la Nueva Retórica (Bazerman, 1988; Coe, 1994a; Freedman y Medway, 1994a; Miller, 1984) definen los géneros en base a los propósitos que los textos cumplen en un determinado contexto. En este modelo se enfatiza el estudio del contexto y los propósitos sociales que los géneros tienen en dichos contextos, utilizando técnicas etnográficas como metodología de análisis. En el modelo de la Nueva Retórica, la teoría y análisis del género se aplican principalmente para enseñar a alumnos universitarios nativos las funciones sociales de los géneros en determinados contextos. Los investigadores en la Lingüística Sistémica Funcional Australiana (Christie, 1991; Halliday, 1978; Halliday y Hassan, 1989; Martin, 1991) definen los géneros como procesos sociales que tienen una estructura determinada para lograr objetivos específicos en una cultura. En este modelo los estudios se basan en la lingüística funcional sistémica, desarrollada por Halliday. Se enfatiza la relación entre la lengua y su función en contextos sociales, definidos por campo (actividad), tenor (participantes) y modo (canal de comunicación). En el modelo de la Lingüística Sistémica Funcional Australiana, la teoría

y análisis del género se aplican principalmente en la educación en escuelas primarias y secundarias, y en la educación de adultos inmigrantes.

Según Hyon (1996), los investigadores en el área de ESP (Bhatia, 1993; Flowerdew, 1993; Gosden, 1992; Hopkins y Dudley-Evans, 1988; Nwogu, 1991; Thompson, 1994; Swales, 1990) consideran el concepto de género como una herramienta para analizar y enseñar el discurso escrito y oral que los investigadores y alumnos no nativos necesitan en contextos académicos y profesionales. En el modelo de ESP, los géneros se definen como tipos de textos escritos y orales determinados por sus características lingüísticas y sus propósitos comunicativos en contextos sociales. El análisis se basa principalmente en la descripción lingüística de los textos, como por ejemplo el estudio de elementos microtextuales y la organización de los textos. En la escuela de ESP, la teoría y análisis del género se aplican principalmente en la enseñanza de inglés con fines académicos e inglés para la comunicación profesional a hablantes no nativos, con el objetivo de ayudar a los alumnos a adquirir las funciones y convenciones lingüísticas de los géneros que necesitan leer y escribir. El presente estudio se enmarca dentro del área de Inglés con Fines Específicos. De este modelo se basará la justificación teórica para el estudio de un género y su aplicación pedagógica en un curso de inglés con fines académicos.

3.2 Lingüística de corpus

El marco para el análisis de los textos en este estudio se basa en la Lingüística de Corpus, un enfoque metodológico que provee las herramientas, principios y métodos para el estudio y análisis lingüístico del uso de la lengua en textos auténticos (Biber, Conrad, y Reppen, 1998; Granger, 2002). Este enfoque permite identificar y analizar la relación entre la lengua, el registro y el género (Biber, Conrad, y Reppen, 1998). El análisis se basa en un corpus, un conjunto de textos agrupados sistemáticamente, los cuales ofrecen evidencia empírica sobre el uso de la lengua (Biber, Conrad, y Reppen, 1998; Granger, 2002; Sinclair, 2005). La lingüística de corpus provee los lineamientos para la construcción de un corpus especialmente diseñado para un estudio (Biber, Conrad, y Reppen, 1998; Kennedy, 1998). Este enfoque provee una metodología de exploración de textos basada en la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. El análisis cuantitativo se basa en la frecuencia y distribución de elementos lingüísticos. El análisis cuantitativo se realiza con software, que permite procesar los datos digitalmente por la computadora (Scott, 2001). El análisis cualitativo se basa en la interpretación del uso de la lengua y la asociación entre ésta y el contexto (Biber, Conrad, y Reppen, 1998). Esta combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas permite descubrir patrones lingüísticos a partir de la evidencia empírica que provee un corpus (Granger, 2002).

3.3 Vocabulario

Las categorías para la clasificación de las palabras del corpus se tomarán de Nation (2001a, 2001b), quien propone cuatro tipos de vocabulario que se pueden distinguir en un texto: palabras de alta frecuencia, palabras académicas, palabras técnicas y palabras de baja frecuencia. Las palabras más frecuentes en inglés y las palabras académicas están disponibles en listas de palabras. La General Service List (West, 1953) contiene las 2.000 familias de palabras más frecuentes en inglés. Esta lista contiene aquellas palabras que tienen una alta probabilidad de aparecer en un amplio rango de usos de la lengua. Las 2.000 palabras más frecuentes en inglés cubren el 80% de las palabras de un texto. La Academic Word List (Coxhead, 2000) contiene 570 familias de palabras y cubre aproximadamente el 9% de las palabras de un texto. Esta lista incluye aquellas palabras que son recurrentes y de amplio rango en diferentes textos académicos de diversas disciplinas, excluyendo las 2.000 palabras más frecuentes en inglés. Las palabras técnicas son aquellas palabras que están muy relacionadas al tema y a la disciplina de un texto y son muy comunes en ciertas disciplinas pero no son frecuentes en otras áreas. Estas palabras cubren aproximadamente el 5% de las palabras de un texto. Las palabras de baja frecuencia son aquellas palabras con baja frecuencia y bajo rango que no son ni académicas ni técnicas en una determinada disciplina. Estas palabras cubren aproximadamente el 5% de las palabras de un texto.

Según Nation (2001a, 2001b), el análisis cuantitativo de las palabras de un corpus se realiza en base a las unidades de análisis tokens, types, lemmas y word families (Nation, 2001a). Los tokens son todos los casos en que una palabra aparece en un texto, aún cuando la palabra se repite. Los types son cada tipo de palabra que aparece en un texto, sin contar las repeticiones. Los lemmas consisten de una palabra base y sus inflexiones, usualmente de la misma categoría gramatical. Las word families consisten de una palabra base, sus inflexiones y sus derivaciones.

4. Metodología

En esta investigación se propone un estudio descriptivo basado en el análisis de un corpus.

4.1 El corpus

Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se diseñará y construirá un corpus especializado (Hunston, 2002) de aproximadamente 200.000 palabras, siguiendo los criterios propuestos por Sinclair (2005): representatividad, tamaño, uso de textos completos, disponibilidad de los textos en forma electrónica, y balance en el número de textos de diferentes subdisciplinas. El corpus será representativo de un género (el artículo de semi-divulgación escrito en inglés), un registro (científico), y una disciplina (ciencias agrarias) – específicamente aquellos temas relacionados a la producción de granos, para que los resultados puedan generalizarse a una determinada variedad de lengua (Kennedy, 1998). Los textos

se seleccionarán de revistas de divulgación científica disponibles online y de sitios Web de las áreas de investigación y extensión de universidades de Estados Unidos. La selección de la muestra se realizará teniendo en cuenta los temas que los alumnos de agronomía deben estudiar en nuestra universidad (Flowerdew y Peacock, 2001).

4.2 Análisis

Se realizará una descripción lingüística del corpus construido para este estudio en base a la frecuencia, rango y cobertura del vocabulario (Nation y Kyongho, 1995). Los criterios de frecuencia, rango y cobertura permitirán identificar y clasificar el vocabulario del corpus y determinar el umbral lexical para la lectura de artículos de semi-divulgación en el área de las ciencias agrarias. Se utilizarán métodos cuantitativos con pruebas estadísticas y métodos cualitativos (Bhatia, 1993).

Para el análisis cuantitativo se usará un software, WordSmith Tools (Scott, 1992). Este programa permite realizar diferentes operaciones para el análisis lingüístico de un corpus, tales como generar listas de palabras, buscar, contar y clasificar elementos lingüísticos por frecuencia, además de proveer información estadística sobre la probabilidad de que una palabra aparezca en un texto (Kennedy, 1998; Scott, 2001). Se identificarán las palabras de alta frecuencia y las palabras de baja frecuencia en el corpus, observando la frecuencia y el rango de las palabras. La frecuencia proveerá información sobre el número de casos de todas las palabras del corpus (Hunston, 2002; Nation y Waring, 1997). El rango permitirá observar la presencia de las palabras a través de los diferentes textos del corpus (Nation y Waring, 1997). Ambos criterios se usarán para determinar la importancia de las palabras del corpus ya que, según Nation (2001b), las palabras más importantes ocurren frecuentemente a través de un amplio rango de textos y tienen una alta probabilidad de ser encontrada en un determinado uso de la lengua. Como herramienta principal para la clasificación de las palabras del corpus, se utilizarán dos listas de palabras, la General Service List GSL (West, 1953) y la Academic Word List AWL (Coxhead, 2000). Para clasificar las palabras, se determinará la cobertura (porcentaje) de aquellas palabras de las listas GSL y AWL, que aparecen en el corpus (Nation, 2001b; Nation y Kyongho, 1995). Los datos obtenidos sobre la frecuencia, rango y cobertura de las palabras del corpus se usarán para determinar el umbral lexical para la lectura de artículos de semi-divulgación en el área de las ciencias agrarias.

Los datos obtenidos en la etapa cuantitativa se utilizarán para informar aspectos cualitativos del estudio. Se interpretará y explicará el significado de los datos en relación a los objetivos planteados en este proyecto y se construirán listas de palabras. Finalmente, se propondrán aplicaciones pedagógicas para la enseñanza de la habilidad lectora en un curso de inglés con fines académicos en el área de las ciencias agrarias.

5. Resultados esperados

5.1 Avance del conocimiento

Se espera que la información obtenida a partir del análisis pueda aportar información descriptiva acerca del vocabulario del artículo de semi-divulgación científica en el área de las ciencias agrarias.

5.2 Pertinencia social

Se espera que los resultados de esta investigación puedan ser aplicados con fines pedagógicos en el desarrollo, innovación e implementación de los contenidos y metodología de enseñanza de la lectura de artículos de semi-divulgación en el curso de inglés con fines académicos *Inglés Técnico Agronomía* de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

5.3 Vinculación con proyectos en la Universidad Nacional de Río Cuarto

Esta investigación se enmarca en los proyectos de estudio de corpus de textos científicos con fines pedagógicos dirigidos por la Magíster Iliana Martínez en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

6. Referencias

Adams Smith, D. E. (1987) *The process of popularization – rewriting medical research papers for the layman: discussion paper*. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 80(10): 634-636.

Baker, M. (1988). *Sub-Technical Vocabulary and the ESP Teacher: An Analysis of Some Rhetorical Items in Medical Journal Articles*. *Reading in a Foreign Language*, 4(2): 91-105.

Bhatia, V. (1993). *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. Essex: Longman.

Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Calsamiglia, H. (1997) *Divulgar: itinerarios discursivos del saber. Una necesidad, un problema, un hecho*. *Quark, Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura*, 7: 9-18.

- Calsamiglia, H. (2003) Popularization discourse. *Discourse Studies*, 5(2): 139-146.
- Chen, Q., & Ge, G. (2007) A corpus-based lexical study on frequency and distribution of Coxhead's AWL word families in medical research articles (RAs). *English for Specific Purposes*, 26(4): 502-514.
- Chung, T., & Nation, P. (2004) Identifying technical vocabulary. *System*, 32(2): 251-263.
- Ciapuscio, G. (2003) Formulation and reformulation procedures in verbal interactions between experts and (semi-) laypersons. *Discourse Studies*, 5(2): 207-233.
- Clapham, C. (2001). Discipline Specificity and EAP. En Flowerdew y Peacock. (1994: 84-100).
- Cobb, T., & Horst, M. (2001). Reading academic English: Carrying learners across the lexical threshold. En Flowerdew y Peacock. (2001: 315-329).
- Cortés, V. (2004). Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. *English for Specific Purposes*, 23(4): 397-423.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2): 213-238.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., & Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A preliminary perspective. En Flowerdew y Peacock (2001: 8-24).
- Gallardo, S. (1998). Estrategias y procedimientos de reformulación en textos de Divulgación Científica. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 1: 67-79.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Essex: Pearson Education Longman.
- Granger, S. (2002). A Bird's-eye view of learner corpus research. En Granger et al. (2002: 3-33).
- Halliday, M.A.K. (1993). On the language of physical science. En Halliday y Martin (1993: 54-68).
- Hirsh, D., & Nation, P. (1992). What Vocabulary Size is Needed to Read Unsimplified Texts for Pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8(2): 689-696.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in writing*. London/New York: Continuum.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes. An advanced resource book*. London: Routledge.
- Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27(1):

4-21.

Hyland, K., & Tse, P. (2007). Is there an "Academic Vocabulary"? *TESOL Quarterly*, 41(2): 235-253.

Hyon, S. (1996). Genre in three traditions. *TESOL Quarterly*, 30(4): 693-719.

Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. London/New York: Longman.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading. Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. En Coady y Huckin (1997: 20-34).

Mapelli, G. (2004). Estrategias lingüístico-discursivas de la divulgación científica. *Escritura y conflicto: AISPI Actas XXII: Vol. II* (pp. 169-184). Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/20/II_12.pdf.

Martínez, I. (1998). Estructuras de elaboración en artículos de investigación y de divulgación en inglés: estudio comparativo basado en el análisis del género. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*.

Martínez, I. (2005). Native and non-native writers' use of first person pronouns in the different sections of biology research articles in English. *Journal of Second Language Writing*, 14(3): 174-190.

Martínez, I., Beck, S., & Panza, C. (2009). Academic vocabulary in agriculture research articles: A corpus-based study. *English for Specific Purposes*, 28(3): 183-198.

Mayor Serrano, B. (2003). Elementos metacomunicativos en el artículo de divulgación médica (inglés-español) e implicaciones didácticas para la formación de traductores. *Ibérica*, 6: 89-107.

Minelli, J., & Pagano, A. (2006). The research article and the science popularization article: a probabilistic functional grammar perspective on direct discourse representation. *Discourse Studies*, 8(5): 627-646.

Mudraya, O. (2006). Engineering English: A lexical frequency instructional model. *English for Specific Purposes*, 25(2): 235-256.

Myers, G. (1990). *Writing Biology*. London: The University of Wisconsin Press.

Myers, G. (1994). Narratives of science and nature in popularizing molecular genetics. En Coulthard (1994: 179-190).

Myers, G. (2003). Discourse studies of scientific popularizations: questioning the boundaries. *Discourse studies*, 5(2): 265-279.

- Nagano, R. (1996). *Materials for Vocabulary in Context: Short Popular Science Texts for EST*. Language Center, Nagaoka University of Technology. Accedido el 12 de julio, 2009, de http://lib.nagaokaut.ac.jp/kiyou/data/language/g10/G10_5.pdf.
- Nation, P. (2001a). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2001b). Using small corpora to investigate learner needs. En Ghadessy et al. (2001: 31-45).
- Nation, P., & Kyongho, H. (1995). Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin? *System*, 1(23): 35-41.
- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. En Schmitt y McCarthy (1997: 20-39).
- Nwogu, K. N. (1991). Structure of Science Popularizations: A Genre-Analysis Approach to the Schema of Popularized Medical Texts. *English for Specific Purposes*, 10(2): 111-123.
- Parkinson, J., & Adendorff, R. (2004). The use of popular science articles in teaching scientific literacy. *English for Specific Purposes*, 23(4): 379-396.
- Paul, D. (2004). *Spreading Chaos. The Role of Popularizations in the Diffusion of Scientific Ideas*. *Written Communication*, 21(1): 32-68.
- Scott, M. (1992). *WordSmith Tools (Versión 4.0) [Software]*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott, M. (2001). Comparing corpora and identifying key words, collocations, frequency distributions through WordSmith Tools suite of computer programs. En Ghadessy et al. (2001: 47-67).
- Sinclair, J. (2005). *Corpus and Text - Basic Principles*. En Wynne (2005: 1-16). Disponible en: <http://ahds.ac.uk/linguistic-corpora/>.
- Soler, V. (2002). Analysing adjectives in scientific discourse: an exploratory study with educational applications for Spanish speakers at advanced university level. *English for Specific Purposes*, 21(2): 145-165.
- Sutarsyah, C., Nation, P., & Kennedy, G. (1994). How useful is EAP vocabulary for ESP? A corpus-based study. *RELC Journal*, 25(2): 34-50.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, J., Liang, S., & Ge, G. (2008). Establishment of a Medical Academic Word List. *English for Specific Purposes*, 27(4): 442-458.

West, M. (1953). A general service list of English words. London: Longman.

Xue, G., & Nation, P. (1984). A university word list. Language Learning and Communication, 3(2): 215-229.

Escritura y formación profesional. La dimensión polémica en los escritos de derecho administrativo

Enrique Novo y María del Carmen Novo
Facultad de Ciencias Humanas, UNRC

1- Introducción

En esta comunicación se describe el trabajo realizado para enseñar géneros profesionales específicos del Derecho Administrativo en una cátedra de la carrera de Abogacía. También se analizan los textos producidos en ese contexto por los estudiantes, en el marco de una investigación que emplea herramientas de análisis del discurso con el fin de obtener información relevante para orientar el mejoramiento de la enseñanza de la escritura en la formación universitaria¹. Se centra la atención, en primer lugar, en el análisis de procedimientos metadiscursivos interpersonales empleados para configurar las identidades discursivas de los actores y, en segundo lugar, en la evaluación los procedimientos de inclusión y tratamiento de la palabra ajena empleados para escenificar la dimensión polémica de la argumentación.

2-Contexto de la experiencia

Para participar adecuadamente en la vida universitaria, los estudiantes necesitan aprender a interactuar con las convenciones retóricas y las exigencias epistémicas e institucionales de los géneros discursivos especializados propios de su ámbito de formación (Carlino, 2005; Padilla, Douglas y López, 2010; Tenca y Novo, 2008). Pero, además, la comunidad académica es una comunidad de tránsito que debe preparar a los estudiantes para sus futuras prácticas profesionales; por eso, sobre todo en los últimos años de las carreras de grado, es necesario propiciar el aprendizaje de las particularidades de los géneros discursivos que se articulan con dichas prácticas (Novo, Novo y Bonnet, 2010).

A partir de este supuesto, y en el marco de un trabajo colaborativo con el proyecto de investigación sobre escritura ya mencionado, la cátedra de Derecho Procesal Administrativo y Tributario de 5°

año de Abogacía de la UNRC planteó una situación problemática que puso a cada estudiante en posición de asumir ficcionalmente el rol de abogado para elaborar diversos escritos, secuenciados según un grado de formalidad creciente, y articulados dialógicamente con dos series de textos: por un lado con tratados, leyes y jurisprudencia –que aportarían los fundamentos para sostener la argumentación- y, por otro lado, con resoluciones denegatorias de la administración que introducirían la dimensión polémica en el despliegue argumentativo. Al agotarse la vía administrativa del procedimiento, la interacción conduciría al inicio del proceso judicial.

La experiencia² se realizó en los últimos meses del segundo cuatrimestre de 2009, momento en el cual cursaban la materia 56 alumnos. En el marco de la faz práctica de la materia se requirió a los estudiantes que pusieran en juego, en la resolución de un caso concreto, los conocimientos acerca de las normas, la jurisprudencia y la doctrina pertinentes al caso, y de las diferentes instancias procesales del derecho administrativo desarrolladas en las clases.

Con ese fin se les pidió a los estudiantes que se posicionaran en el lugar de un abogado al que recurre como cliente una docente jubilada que quiere que se le reajuste su haber previsional. Los escritos que el presunto abogado debería elaborar para llevar adelante el caso planteado, primero ante la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) y luego ante el Juzgado Federal, constituyeron los tres prácticos sucesivos solicitados para regularizar la materia. Para resolver los prácticos los estudiantes se basaron centralmente en El fallo “Gemelli”, que es un fallo de la CSJN del año 2005. El fallo restableció el derecho a cobrar el 82% móvil del haber del activo en beneficio de la demandante, declarando inconstitucional el Decreto 78/94 por el que Menem había declarado (irregularmente) derogada a la ley 24016. Por ese fallo el Ejecutivo del 2005 dictó el Decreto reglamentario de la Ley 24016, el Decreto 137/05. Y con eso comenzaron todos los docentes jubilados a reclamar para que a ellos también se les reconociera el reajuste. Pero ANSES comenzó a interpretar al Decreto 137/05 como limitatorio de la Ley madre, por lo que los casos empezaron a pasar a la Justicia.

En el primer práctico se debía elaborar un Reclamo Administrativo dirigido a la autoridad local de la ANSES, para solicitar el reajuste del haber previsional de la cliente. El reclamo debía sostenerse argumentativamente en la vigencia de la ley 24.016 (sobre la jubilación docente), en el Decreto reglamentario Nº 137/2005 y en el fallo dictado por la Corte Suprema de Justicia de la Nación en los autos conocidos como “Gemelli”. El segundo práctico consistió en la redacción de un Recurso Administrativo (Recurso Jerárquico) con el fin de impugnar la Resolución dictada por el Jefe local de la ANSES para rechazar el reclamo presentado en el primer práctico. En este caso se entregó a los alumnos una Resolución elaborada por la cátedra para tal evento. Por último, en el tercer práctico se entregó a los alumnos la Resolución (también ficticia, por supuesto) mediante la cual la autoridad Nacional de la ANSES rechazaba el Recurso Jerárquico elaborado en el práctico anterior. Puesto ante esta situación y habiéndose agotado la vía administrativa, el presunto abogado tenía que asumir la redacción de una Demanda Contencioso Administrativa en contra de la ANSES a los fines de que el Juzgado Federal declarase la nulidad de las Resoluciones dictadas, respectivamente, por la autoridad local y por la autoridad nacional de la ANSES.

Según la perspectiva de la cátedra, al comparar los primeros y los últimos prácticos es posible apreciar una mejora notable en la calidad de los escritos, no solamente en el dominio de las herramien-

tas jurídicas específicas sino también en el manejo del lenguaje; sin embargo, al analizar con mayor profundidad las observaciones realizadas a los trabajos puede advertirse que, a pesar de los progresos detectados, todavía persisten problemas significativos en la redacción de los textos producidos.

Al considerar las correcciones realizadas por la cátedra a los 56 trabajos presentados por los estudiantes, se advierte que la mayor parte de los reclamos (un 70%, aproximadamente) fueron aprobados (evaluados como buenos y regulares en una proporción similar), con observaciones sobre fallas especialmente en aspectos formales que afectan a la performatividad de los escritos: ausencia o errores en la constitución de domicilio legal, falta de coherencia entre elecciones léxicas que precisan el carácter que asume el abogado (patrocinante o apoderado), presencia o ausencia inadecuadas – según el caso – de un segmento textual que indique las pruebas que acreditan el carácter asumido por el abogado y de las firmas que corresponden en función del mismo asunto.

En cambio los recursos aprobados alcanzaron sólo un 50%, y fueron evaluados en su mayor parte con la apreciación de regular o menos, debido a que “fallaron en la técnica impugnatoria del acto administrativo” al decir de los docentes de la cátedra. Esta falla se advierte en la ausencia de un segmento textual que dé cuenta adecuadamente de los vicios de la resolución cuestionada.

En función de los resultados que se estaban observando, antes del tercer práctico se destinó parte de una clase a analizar con los estudiantes algunas de las producciones realizadas para observar sus logros y señalar algunas de las principales dificultades generadas por usos incorrectos o inadecuados del lenguaje. Debido al escaso tiempo destinado a esa tarea, el análisis se focalizó en cuestiones normativas y gramaticales, pero no fue posible atender a los recursos discursivos propios de la argumentación. Esta clase fue coordinada por una profesora de lengua y literatura invitada especialmente para esa oportunidad.

Las demandas, producidas para cumplir con el tercer práctico, resultaron aprobadas en un 90%, aproximadamente. Los profesores señalan que muchos de los trabajos aprobados en este práctico logran mejoras en la precisión léxica, en la conformación sintáctica de las oraciones y en el uso de signos de puntuación. Además, según se observa, alcanzan en alguna medida mayor consistencia y profundidad argumentativa, tanto en su dimensión polémica al cuestionar las resoluciones impugnadas como en su dimensión afirmativa al acudir a jurisprudencia y doctrina pertinente para sostener la interpretación de la normativa favorable aplicable al caso. Sin embargo, un alto porcentaje de los trabajos aprobados sólo consigue una apreciación regular, debido a que todavía no se advierte dominio de la técnica impugnatoria de los actos administrativos en la confección de recursos y de demandas. Esto es, en palabras de los profesores, “a los estudiantes les cuesta entender qué deben primero encontrar y luego destacar para su acreditación a los vicios en los elementos”.

3- Marco teórico

Los textos producidos a lo largo de la experiencia comentada fueron analizados en el marco de una investigación que estudia las imágenes autorales construidas discursivamente en relación con la construcción de identidades en el aprendizaje de la escritura en la universidad (Novo, Tenca y Escalarea, 2008). Para este trabajo en particular, y en función de los señalamientos planteados por la cátedra, se ha centrado el análisis en los procedimientos metadiscursivos interpersonales, especialmente en las marcas de persona que contribuyen a delinear la configuración identitaria del escritor; y en los procedimientos del metadiscurso textual, especialmente en los evidenciales empleados para dar cuenta de la introducción de la palabra ajena. Para este análisis se han seguido los lineamientos de Ken Hyland (1998, 1999, 2001, 2002).

El metadiscurso, entendido como el conjunto de procedimientos empleados para organizar un texto de manera explícita y señalar actitudes respecto del material y de la audiencia (Hyland, 1998), puede ser definido simplemente como el discurso acerca del discurso (Hyland, 1999). Muestra al lector de qué manera las distintas partes del discurso se relacionan entre sí y permite expresar las evaluaciones y actitudes del autor sobre aquello de lo que habla, y sobre aquellos a los que hace hablar en su discurso.

Hyland (1998 y 1999) distingue entre metadiscurso textual e interpersonal. El metadiscurso textual organiza la información proposicional para que la audiencia la encuentre coherente mediante recursos tales como conectores lógicos, marcadores endofóricos, evidenciales, marcadores de reformulación y de organización textual. El metadiscurso interpersonal comprende procedimientos interaccionales y evaluativos que inscriben al autor dentro de su texto y exhiben la perspectiva del autor hacia el contenido y hacia la audiencia, a través de mitigadores o atenuadores, enfatizadores, marcadores de actitud, relacionales y personales. Los procedimientos pueden cumplir varias funciones al mismo tiempo (operar como metadiscurso textual e interpersonal y transmitir, además, contenidos ideacionales).

Ahora bien, en la medida en que la escritura es una actividad socialmente situada, el metadiscurso no es un dispositivo estilístico independiente que los autores pueden variar a voluntad, sino que está integrado a los contextos en que aparece e íntimamente vinculado a las normas y expectativas de comunidades culturales y profesionales particulares. Por eso el uso efectivo del metadiscurso depende de un contexto retórico y de la observación del escritor de relaciones interpersonales e intertextuales apropiadas. (Hyland, 1998)

4-Corpus y metodología

Para este estudio se conformó un corpus compuesto por 30 de los trabajos producidos durante la experiencia comentada. Estos escritos han sido agrupados en tres series de diez escritos cada una, correspondientes a cada uno de los géneros trabajados: Reclamo (S1), Recurso (S2) y Demanda (S3). Con el interés puesto en la evolución lograda a lo largo de la experiencia, se ha tomado el recaudo de seleccionar textos de los mismos autores en las tres series. En esta presentación se presentan los resultados de distintos momentos del análisis practicado: en primer lugar, se describen los marcadores de persona y se evalúa la adecuación de su empleo en las tres series de textos analizados. En segundo lugar, la atención se centra en los textos de S3 para analizar el empleo de evidenciales y su articulación con identificación de vicios en la refutación de las resoluciones cuestionadas. Finalmente se advierte la necesidad de continuar la indagación inspeccionando la interacción argumentativa en función de los esquematismos diferentes empleados por proponentes y oponentes (Plantín 2005).

5- Resultados

5.1- Marcadores de persona

Una de las características de los escritos procesales, que los diferencia de los textos que habitualmente se escriben en la universidad, es que no siempre el que escribe es el que “habla” en el texto. Los roles que puede asumir el abogado que escribe en el proceso están institucionalmente especificados y deben manifestarse en los escritos respetando estrictamente las convenciones pautadas. El abogado puede actuar como patrocinante o apoderado. Si es patrocinante, aunque sea quien efectivamente escribe el texto, no se presenta como enunciador, sino que el que se hace cargo de la enunciación, aunque no escriba, es el actor (el cliente) que, además, es el que firma el escrito. El abogado aparece mencionado por el enunciador y también acompaña su firma. Si el abogado es apoderado o representante, en cambio, no solamente acredita este carácter aportando la prueba de un poder firmado por su cliente, sino que también se “apodera” de la palabra del escrito que elabora (Falcón, 1997; Díaz, 2002 y 2007). En cualquiera de los dos casos se puede escribir en primera o tercera persona.

Este desdoblamiento permitido por las convenciones del discurso jurídico genera problemas a los aprendices de abogado para configurar discursivamente su rol según las exigencias de la institución, como se aprecia en los siguientes ejemplos tomados de uno de los textos del corpus:

Marisa Pérez³, DNI.19.834.543, con domicilio real en calle Constitución Nº254 de la Ciudad de Río Cuarto, se presenta como abogada patrocinante de la Sra. Patricia Junquela, titular de la L.C Nº 6.324.765 ...(t1,S1).

Si la abogada es patrocinante, no puede presentarse a sí misma, sino que debe ser presentada por la actora. Algo similar ocurre en el siguiente caso:

Mauricio Gómez, abogado del Foro, Matr. Prof. Nro. 16754, Patrocinante Letrado de la Sra. Patricia Junquela (....) respetuosamente comparece ante usted y dice:

1-Que viene por el presente a solicitar los beneficios previsionales (...) y revisión de la determinación del monto del haber de mi representada conforme...(t2,S1))

Si el abogado es patrocinante no es apoderado, por lo que no puede hablar en “representación” de la cliente.

En 9 de los diez reclamos analizados se observa ambigüedad en la configuración discursiva del carácter que asume el abogado en el caso. Esta dificultad se resuelve, probablemente debido a las observaciones de los docentes de la cátedra al devolver los primeros prácticos, y ya no se presentan mayoritariamente estas confusiones ni en los reclamos ni en las demandas.

La inseguridad en la conformación de la imagen discursiva adoptada se agudiza al verse acompañada por fluctuaciones en el uso de la primera y la tercera persona, como se advierte en el siguiente ejemplo:

Por ejemplo: “Doña Paola Junquela, LC. 6345212 (...) se dirige al Sr. Director y dice:

OBJETO

Que vengo a solicitar...

HECHOS

La actora obtuvo...” (t2,S1).

En 8 de los 10 reclamos analizados se observa esta fluctuación, que no se corrige por completo en los trabajos siguientes. En cuatro casos se observan cambios entre 1 y tercera tanto en el reclamo como en la demanda. Además, en dos demandas que no presentan la fluctuación señalada y se mantiene de manera consistente el uso de la primera persona, se detectan cambios de referente de la primera persona.

El estudio practicado en esta primera instancia muestra que, al menos en este corpus, se observa una evolución positiva en la configuración de la identidad profesional de los estudiantes. Esto se puede apreciar en el dominio cada vez más consistente de las convenciones institucionales para la presentación del carácter asumido por el abogado en el proceso. Sin embargo, también se advierte que persisten todavía dificultades para sostener esta identidad, debido a deficiencias en el manejo de la lengua, por ejemplo, en las fluctuaciones en el uso de las personas gramaticales.

Estas insuficiencias persistentes en el manejo de marcadores de persona también se manifiestan

en el empleo de otros procedimientos metadiscursivos, como por ejemplo en la ausencia o el uso inapropiado de los conectores lógicos, especialmente los que establecen relaciones de causalidad o de consecuencia, que permiten ver cómo el escritor conduce su argumentación. También se advierten debilidades en el empleo de los evidenciales que, al señalar las fuentes de las que se toma información, contribuyen a establecer relaciones intertextuales, especialmente relevantes al considerar la dimensión polémica.

5.2-Evidenciales y refutación

Este último aspecto, en particular, ha sido considerado al tener en cuenta que el estudio de los marcadores de persona no alcanza a dar respuesta a uno de los principales puntos problemáticos detectados por la cátedra (a los alumnos “les cuesta entender qué deben primero encontrar y luego destacar para su acreditación a los vicios en los elementos”, según el comentario de los profesores aludido más arriba); asunto que no se resuelve en los sucesivos escritos.

Esta cuestión se advierte en los recursos y las demandas elaborados para dar respuesta al segundo trabajo práctico y al tercero. En estos escritos los presuntos abogados no sólo deben tener en cuenta la descripción de los hechos y la alusión a las normas en que se sustenta el reclamo de su cliente, sino que, además, deben confrontar su punto de vista con el de la Administración que deniega su pedido. Este factor complica la composición de los argumentos, ya que no es suficiente con dar cuenta de los elementos que avalan lo pedido en el reclamo, sino que es necesario introducir y escenificar de alguna manera la dimensión polémica para dar cuenta de la postura divergente presentada en las resoluciones denegatorias y refutarla.

Por eso, el segundo momento del análisis que aquí se comenta está centrado en el empleo de otro grupo de procedimientos metadiscursivos señalados por Hyland: los evidenciales. La intención es atender a cómo se configura la dimensión polémica en los escritos de los estudiantes. En los reclamos se advertían algunas dificultades en las atribuciones enunciativas que producen confusión, por superposición o solapamientos, entre las posiciones. Pero en los recursos y las demandas ese problema se fue solucionando. De hecho, el recurso a citas directas o indirectas, paráfrasis y comentarios de leyes, tratados y jurisprudencia se fue perfeccionando y enriqueciendo. Es decir que los futuros abogados fortalecieron claramente su recurso a la palabra ajena para apoyar su posición. Sin embargo, las dificultades que no se superaron del todo, y que siguen siendo notables incluso en las demandas, tienen que ver con el manejo de la palabra disputada por el oponente (la administración).

Para dar cuenta de esta dificultad nos concentramos en las demandas, en las que se configuran claramente los tres roles argumentativos: proponente (cliente/abogado), oponente (administración), tercero (el juez al que hay que convencer) (Plantín, 2005). En la demanda es necesario escenificar la disputa mantenida previamente con la administración y dar cuenta de por qué las resoluciones denegatorias emitidas por la Ansés no resultan válidas. Para esto es necesario determinar los “vicios” que ponen en cuestión la legitimidad de dichas resoluciones.

Al analizar los diez textos de la S3, se advierte que tres de las demandas no especifican los vicios de las resoluciones cuestionadas. Dos ni siquiera los nombran y una apenas los menciona sin especificarlos. Los siete restantes sí mencionan y establecen distintas clasificaciones de los vicios aludidos, pero en la mayor parte de los casos no logran dar evidencias claras de cómo se manifiestan dichos problemas en las resoluciones discutidas.

Uno de los puntos más significativos, en el que se advierte dónde reside el desacuerdo entre las partes en la interpretación de cómo entra el caso en la normativa vigente, aparece en los considerandos de la resolución denegatoria 1.322, pero los segmentos de ese texto no son incorporados mediante cita directa ni indirecta, ni a través de paráfrasis en siete de las demandas analizadas. Solamente en tres de ellas se introduce el fragmento cuestionado, pero su refutación resulta confusa porque aparece desvinculada de la cita (en un caso, por ejemplo, unas cinco páginas más adelante).

Más allá de las debilidades observadas en el recurso a la cita como evidencia para incorporar el contraargumento que pretende refutarse, el estudio permite inferir que la dificultad, aunque aparece como síntoma visible en el registro de procedimientos metadiscursivos, tiene raíces más profundas que afectan a la interacción argumentativa justamente en su faz crítica. Los estudiantes pueden apelar a la bibliografía y las leyes estudiadas en clase, pero no pueden habérselas totalmente con la singularidad de un texto nuevo, en este caso, el de la resolución de mentas. No reconocen el esquematismo construido por el oponente, por eso no interpretan sus contraargumentos y no pueden refutarlos de modo convincente. Por ese motivo, para una nueva implementación de la experiencia, parecería conveniente tener en cuenta estos resultados y trabajar explícitamente en torno a cómo se configura una cuestión y cómo se delinean los roles argumentativos a lo largo de la interacción.

Conclusiones

Estos resultados muestran que si bien es cierto que los especialistas en una profesión o una disciplina deben hacerse cargo de la enseñanza de los géneros específicos de su área, también es necesario articular ese conocimiento dado por la pertenencia a una comunidad con la reflexión metalingüística en la que pueden colaborar los estudiosos del lenguaje.

La experiencia comentada puede ser evaluada de manera positiva al menos por dos razones. En primer lugar, porque la secuencia de trabajos propició en los estudiantes, al mismo tiempo, la puesta en juego de conocimientos disciplinares en la resolución de un caso ligado a la práctica profesional, y el aprendizaje de los géneros discursivos específicos para actuar en esa situación. En segundo lugar, porque los diálogos generados durante el trabajo interdisciplinario enriquecieron tanto la práctica de enseñanza como la tarea de investigación.

Notas

1-Se trata de la investigación llevada a cabo en el marco del proyecto “Imágenes de autor y construcción de identidades en el aprendizaje de la escritura académica” (CECyT, UNRC, 2009-2011)

2- Esta misma experiencia ya fue descrita en Novo, Novo y Bonnet, 2010.

3- Los ejemplos están transcritos literalmente de los textos del corpus, pero todos los datos personales (nombres, domicilios y números de documentos) se han modificado y son ficticios.

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Díaz, E. (2002). *Confección de escritos procesales. Qué decir y cómo decirlo*. Buenos Aires: Hammurabi.

Díaz, E. (2007). *Actuación del abogado en una causa judicial. El ciclo procedimental*, Buenos Aires: Hammurabi.

Falcón, E. (1997). *Cómo hacer una demanda*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

Hyland, K (1998). *Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse*. *Journal of Pragmatics* 30, 437-455. Disponible en www.elsevier.com/locate/pragma.

Hyland, K. (1999). *Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks*. *English for Specific Purposes* 18 (1), 3-26.

Hyland, K. (2001). *Humble servants of the discipline? Self mention in reserch articles*. *English for Specific Purposes*, 20, 207-216. Disponible en www.elsevier.com/locate/esp.

Hyland, K. (2002). *Authority and invisibility: authorial identity in academic writing*. *Journal of pragmatics*, 34,1091-1112. Disponible en www.elsevier.com/locate/pragma.

Novo, M. (2008). *Escribir y estar en común*. *Revista Borradores*, VIII-IX. Disponible en www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Borradores.htm

Novo, M.; L. Escalarea y L. Tenca (2009). *Imágenes autorales en el aprendizaje de la escritura académica*, *Revista Letra Inversa*, 1, 58-70.

Novo, M.; E. Novo y M. Bonnet (2010). *Escritura académica y profesional en la formación del abogado*. En Vitale y Shamun (comps.) *Actas del I Coloquio Nacional de Retórica “Retórica y política” y de las I Jornadas de Investigación en Estudios Retóricos*, Buenos Aires, AAR-UBA. Disponible en http://www.aaretorica.org/docs/Actas_Coloquio

[quio_Retorica_version_2.pdf](#)

Padilla, Douglas y López (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En Castel y Cubo de Severino (comps.) La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística. Mendoza: FFyL, UNCuyo, 963-970.

Plantin, Chr. (2005). L'argumentation - Histoire, théories, perspectives. Paris : PUF,

Tenca, L. y M. Novo (2008). ¿Quién escribe en un ensayo de lectura? Configuraciones del yo en el aprendizaje de la escritura académica. Revista Borradores, VII. Disponible en www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Borradores.htm

Vélez Funes, Ignacio María (dir.) (2004) Derecho procesal administrativo, Ed. Advocatus.

Halliday, M.A.C. (1978) Language as Social Semiotic. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.C. (1985) An Introduction to Functional Grammar, Edward Arnold.

Filosofía y escritura. Algunas reflexiones en torno a una experiencia

Guillermo Ricca

Universidad Nacional de Río Cuarto

En esta breve intervención nos proponemos plantear un marco teórico o conceptual que nos sirva de referencia para una experiencia que está en curso en la cátedra de Filosofía argentina y latinoamericana contemporáneas perteneciente al plan de estudios del profesorado y licenciatura en Filosofía que ofrece el Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas. Esa experiencia consiste básicamente en propiciar un tipo de relación más autónoma por parte de los alumnos con el corpus de textos que propone la cátedra.

La relación de la filosofía con la lectura y la escritura ha sido ambigua, aunque cueste creerlo. Baste recordar las prevenciones en torno a la escritura en el *Fedro*, de Platón, o el sorprendente pasaje de la carta VI donde éste dice: “No hay ni habrá nunca una obra de Platón”. Y sigue siéndolo, en alguna medida, actualmente. No hay en las carreras de grado en filosofía ninguna asignatura dedicada a los problemas que implica la lectura y escritura de textos filosóficos, problemas que vienen siendo enfocados desde hace décadas por diversas corrientes de pensamiento filosófico: la historia intelectual y la deconstrucción, por mencionar sólo dos corrientes que cuentan hoy con la validez de las comunidades académicas en el campo de la teoría en diversas disciplinas. Estos dos enfoques parten del supuesto que dice que la lectura de textos de la tradición filosófica no puede considerarse como transparente o a problemática. En el caso de la historia intelectual, Quentin Skinner en un artículo ya clásico lo dice sin demasiados preámbulos: “Nunca será posible, simplemente, estudiar lo que un autor *dijo* (en particular, en una cultura ajena) sin poner en juego algunas de nuestras propias expectativas y prejuicios con respecto a lo que debe haber dicho” (Skinner, 2007: 112). Estudiar lo que un autor dice, según Skinner, es “correr el riesgo constante de caer en varios absurdos de tipo histórico” (p114), entre los cuales, el anacronismo y la prolepsis son sólo algunos. Así, por ejemplo, suele hablarse con total naturalidad de la *teoría del estado en Platón* proyectando de manera espontánea nuestros propios conceptos en relación a una institución que no existía como tal en la polis griega ni podía existir porque es específicamente moderna, post hobesiana. O suelen caracterizarse las concepciones políticas de Platón como las de un político autoritario, como lo hace Karl Popper, proyectando sobre Platón la sombra de Stalin o de Hitler.

En relación con la escritura las cosas se complican aún más porque como ha mostrado Derrida en sus trabajos, una larga tradición filosófica que él mismo ha caracterizado como *logocéntrica*, concibe la

escritura como un *suplemento* meramente expresivo, cuando no molesto y hasta maléfico, de una relación más originaria entre vida y pensamiento. Derrida no habla de tradición sino de historia o de época: toda una historia del mundo se configura así como la época de la metafísica en tanto presencia inmediata del logos en el alma y en la voz. La escritura entonces sería solidaria de una instrumentalidad técnica que viene a perturbar esa intimidad. Pero para que esta época se configure se debe pasar por alto la mediación metafórica de “la escritura de la verdad en el alma, opuesta por el *Fedro* (278ª) a la mala escritura (a la escritura en el sentido propio y corriente, a la escritura sensible, en el espacio), el libro de la naturaleza y la escritura de Dios, en la Edad Media en particular; todo lo que funciona como metáfora en dichos discursos confirma el privilegio del logos y funda el sentido propio concedido entonces a la escritura: signo significando un significante que significa a su vez una verdad eterna, verdad eternamente pensada y dicha en la proximidad de un logos presente. La paradoja a la que es preciso estar atentos es la siguiente: la escritura natural y universal, la escritura inteligible e intemporal, es denominada de esta forma mediante una metáfora” (Derrida, 1998: 22). La pregunta de Derrida apunta al sentido propio de esta metáfora de la inscripción de la “presencia absoluta como presencia consigo, como subjetividad” (23) que posibilita la expulsión de la escritura en filosofía a un ámbito de exterioridad. En definitiva, el escándalo que ha producido Derrida en el ámbito de la filosofía es venir a decir que ésta no es más que otro género de escritura que olvidó o literalizó su propia metáfora de origen.

Historia de las ideas y nueva historia intelectual

La historia de las ideas latinoamericana oportunamente señaló la necesidad de estudiar “las ideas en contexto”. En una línea que puede trazarse desde Ortega y José Gaos hasta Leopoldo Zea, esta propuesta concibe la necesidad de dar cuenta del giro historicista de la filosofía operado a partir de la hermenéutica contemporánea y desde el materialismo histórico. Sin embargo, como señala Elías Palti, el déficit de este enfoque fue concebir la relación entre idea y contexto en un régimen de exterioridad. Al concebir las ideas como productos mentales o de conciencia, el recurso al contexto se hacía ya sea desde un marco hermenéutico propiciado por la radicalización de la hermenéutica en Heidegger (ser en el mundo) o desde el marco del materialismo histórico: el contexto social como determinante de la conciencia, la estructura material y su reflejo en la superestructura en términos simbólicos, algo sobre lo cual aún tiene mucho que decir en términos críticos la obra señera de Raymond Williams, *Marxismo y Literatura* (1981). La renovación de la historia de ideas llevada adelante por la escuela de Cambridge en el ámbito del pensamiento político, conocida como *Nueva historia intelectual* posibilitó romper con esa exterioridad de la relación idea/contexto a partir de asumir la dimensión textual de la práctica intelectual. Como sostiene Palti: “En efecto, como ésta habrá de demostrar, un texto no se confunde con ningún conjunto de enunciados o ideas en la medida en que consiste, justamente, en un dispositivo para producirlos” (Palti, 2009: 15). Este dispositivo implica una doble operación: una sobre el lenguaje de base sobre el cual el texto en cuestión interviene y rearticula los elementos simbólicos presentes en él y otra operación sobre el contexto. A propósito, sostiene Palti: “Un texto no es un mero reflejo de su

contexto de producción sino que construye, de algún modo, su propio contexto. Y esto hay que entenderlo en un doble sentido. Al investirlo significativamente, un texto produce simbólicamente su entorno” (15). Podría ponerse como ejemplo de esto que dice Palti, el comienzo de *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, de Marx: “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen en circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y que transmite el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos” (Marx, 2009: 17). ¿Qué hace Marx con esta sentencia que tiene como trasfondo su propia filosofía de la historia? Advertir que “cuando los hombres se disponen a revolucionarse y a revolucionar las cosas, a crear algo nunca visto [...] es precisamente cuando conjuran temerosos en su auxilio los espíritus del pasado, toman prestados sus nombres, sus consignas de guerra, su ropaje, para con este disfraz de vejez venerable y este lenguaje prestado, representar la nueva escena de la historia universal” (p17). Marx no sólo interpreta el ascenso al poder de Luis Napoleón Bonaparte sino que se propone intervenir en el suceso. Por eso, la segunda operación que refiere Palti es la de que un texto “construye también materialmente su contexto; no es algo separado de éste, sino que participa de él. En tanto que tal, un texto es un hecho (un acto de habla, para decirlo en palabras de Austin) alineado junto a otros hechos de diversa índole con los cuales se relaciona de maneras complejas y cambiantes. El contexto, pues, no es algo que exista con independencia del texto; éste es un factor inherente y constitutivo de aquél” (Palti, 2009:15). De lo que se desprende que, analizar un texto, no puede reducirse ya a observar qué dice allí el autor. De lo que se trata es de reconstruir esta doble operación que es, justamente, el *trabajo del texto*. En el caso particular de lo que suele llamarse filosofía latinoamericana, esta consideración metodológica es fundamental. Por ejemplo, no puede entenderse cabalmente una obra como *El mito gaucho* de Carlos Astrada sin una reconstrucción del lenguaje de base que suponen *Radiografía de la pampa* de Ezequiel Martínez Estrada y otras intervenciones antagónicas al discurso de Astrada como las de Héctor Murena, o Eduardo Mallea, por caso. Como tampoco puede hacerse abstracción de la relación de ese texto con el surgimiento del peronismo (David, 2004: 96). La objetivación de esas relaciones complejas solicita el trabajo de la escritura aunque no siempre se realice en la forma de un texto académico. Desde una perspectiva discursiva más próxima a Mijail Bajtin, la cuestión remite al dialogismo en el que está tramado todo discurso y a la dimensión textual de las disciplinas propias de las ciencias humanas: “Donde no hay texto, no hay objeto para la investigación y el pensamiento” (Bajtin, 1982: 294; Novo-Rosales, 2007: 86-94).

La separación entre base y superestructura en el ámbito de las teorías de la cultura de inspiración materialista ha sido examinada de manera magistral en un libro ya clásico: *Marxismo y Literatura*, de Raymond Williams. En primer término Williams reconoce la centralidad que este par, más metafórico que conceptual, adquirió en las teorías marxistas de la cultura. Sin embargo, al esquematizarse en una suerte de *Vulgata* materialista, en “la transición de Marx al marxismo” (Williams, 2009: 103) los términos tendieron a fijarse de manera general: “la proposición de la base determinante y la superestructura determinada fue habitualmente considerada como la clave del análisis cultural marxista” (Williams, 2009, p103). En el punto de partida de esta concepción está el famoso *Prefacio* a la *Contribución a la crítica de la Economía Política*: “La totalidad de las relaciones de producción constituye la estructura

económica de la sociedad, la base real sobre la cual se alza el edificio jurídico y político, y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material determina [bedingen] el proceso social, político e intelectual de la vida en general. No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia” (Marx, 1974: 215). Sin embargo, el modo como esto se esquematizó en el marxismo de manera temprana llevó a pensar la secuencia base/superestructura en una relación temporal o espacial, es decir, como áreas específicas y separadas de la realidad. Lo cual, como muestra Raymond Williams, no deja de ser una ironía ya que la fuerza de la crítica de Marx apuntaba contra la separación burguesa de áreas bien diferenciadas entre pensamiento y práctica material: “La abstracción común de la base y la superestructura es así la persistencia radical de los modos de pensamiento que él atacaba” (Williams, 2009, p108). Al respecto hay indicaciones reiteradas en la misma obra de Marx: “Al fin de estudiar la conexión entre producción intelectual y producción material es esencial, sobre todo, comprender a la última en su forma histórica determinada y no como una categoría general” (Marx, 1977: 81).

Desde otros espacios de la teoría se pone en evidencia la artificialidad de la separación entre un ámbito de la producción material y otro, bien diferenciado, el de la cultura. Nietzsche, en *La Ciencia Jovial*, lo expresa en estos términos: “Si es que aún existe un disfrute en la sociabilidad y las artes, es un disfrute como el que disponen los esclavos que han trabajado hasta el cansancio” (Nietzsche, 1999: 190). La autonomía del arte se revela así como el negativo de una sociedad estructurada sobre la división social del trabajo. Adorno hará de este argumento el núcleo central de su *Teoría Estética* en el uso de la categoría de “negación determinada” (Adorno, 2004: 63). Finalmente Williams conecta una de las consecuencias de esta separación en el capítulo consagrado a la sociología de la cultura, haciéndose eco de la filosofía del lenguaje de Volóshinov: “un sistema de signos es en sí mismo una estructura específica de relaciones sociales: internamente, por el hecho de que los signos dependían de—y eran formados en—las relaciones; externamente, por el hecho de que el sistema depende de—y está formado en—instituciones que lo activan [...] integralmente, por el hecho de que un sistema de signos, apropiadamente comprendido, es a la vez una tecnología cultural específica y una forma específica de conciencia práctica: aquellos elementos aparentemente diversos que de hecho se hallan unificados en el proceso social material” (Williams, 2009: 191-192). Desde diversas perspectivas teóricas se verifica de manera crítica una misma tendencia en la concepción burguesa y es la de separar el ámbito de la cultura del proceso práctico de relaciones que configura el todo social. La explicación de Pierre Bourdieu, en línea con estos argumentos, y desde la investigación sociológica desnuda el carácter, si se quiere, *ideológico* de todo este proceso: deslindar a la alta cultura de cualquier vinculación con el ámbito del trabajo considerado como praxis social. Cierta distanciamiento ascético—eso que Bourdieu denomina “distinción”—forma parte de los intereses que de manera no siempre manifiesta suelen acompañar la práctica de la filosofía; de manera análoga esto es aún más visible en el mundo del arte y la literatura. Aquello que una teoría materialista de la cultura pone a descubierto en este sentido es el carácter irreductiblemente material de toda práctica social, incluida la de pensar filosóficamente o la de crear obras artísticas y literarias.

La escritura y la formación en filosofía

La formación en filosofía, al igual que en otros ámbitos de las ciencias humanas se realiza por la familiaridad creciente con diversos corpus bibliográficos. La lectura de los mismos supone algo más que la capacidad de identificar las palabras con que están escritos; como muestra Palti, supone la capacidad de desmontar el “trabajo del texto” en las operaciones mencionadas. La expresión *trabajo del texto* es algo más que una metáfora si atendemos a la complejidad de operaciones y materiales implicados en su producción y en sus lecturas (Novo-Rosales, 2007: 111-130).

Pero Derrida añade respecto a los textos de la tradición filosófica una advertencia preliminar y más fundamental. La filosofía ha pensado desde siempre a la escritura como exterior y suplementaria a sí misma, en una suerte de doble relación que le permite borrar las huellas de sus mismas condiciones de aparición. Esa salvaguarda frente a los riesgos de la escritura que puede observarse en algunos textos de Platón como la carta VI o en algunos pasajes del Fedro y que Derrida sigue hasta el *Ensayo sobre el origen de las lenguas* en Rousseau formaría parte de las pretensiones de un origen puro—no material—del pensamiento, como presencia plena e interior a una subjetividad, frente a la sofística y los peligros de la retórica y de una tropología generalizada: “En el momento en que una escritura borra, reduce, disimula, evita y pone afuera a la escritura, excluye la dimensión material, diferencial, falsificante, parasitaria de ella misma” (Goldschmidt, 2003, p45). De ahí que, para la deconstrucción, leer no se reduce a interpretar sino a una intervención que apunta a mostrar las estrategias solapadas en los mismos textos, aquello que les oculta la dimensión de tales. Dicho de otro modo, una lectura semejante apunta a poner de manifiesto la materialidad de las decisiones y jerarquizaciones que traman el texto. Por supuesto que esto sólo es posible asumiendo la co implicación negada entre filosofía y escritura. Para leer de este modo un texto, es de hecho necesario escribir otro.

Contra la objeción que dice que esta lectura no es más que un retorcionamiento más de una mirada retorcida sobre pseudoproblemas, Bárbara Cassin (2008: 18), en un trabajo reciente dirá que: “la tensión entre filosofía y sofística llega a su punto culminante con la lucha por una legislación ética del sentido, contra una constitución estética de éste como efecto de sentido [...] A nosotros nos toca comprender cómo se reproduce ante nuestros ojos el gesto de la *Metafísica*: sentido, consenso, exclusión; tal es exactamente la estructura de lo que Karl Otto Apel denomina “a priori de la comunidad de comunicación” [...] el punto litigioso de esta exclusión sigue vigente: al hacer filosófica y éticamente inaudible toda una parte del decir, se confunden alteridad y nada”.

¿Qué consecuencias se siguen de estos presupuestos para la formación en las carreras de filosofía?

El proceso de lectura y escritura desde una dimensión formativa, en relación a tópicos del programa académico ofrece la posibilidad de intervenir desde una práctica discursiva en un debate abierto. Es obvio que esa intervención se hace desde un posicionamiento relativamente débil en la estructura del debate; pero es lo que pasa con todo comienzo de una práctica instituida. Como señala Rancière, una de las características de una educación emancipatoria es la desigual relación con la inteligencia de un texto y la voluntad de un docente. En este sentido, los textos no tienen un doble fondo que reclame un explicador oficial. Tienen una materialidad tramada que reclama ser traducida (Rancière, 2009: 28). Como sugiere el mismo Rancière, “el libro es la igualdad de las inteligencias” (p57), y tal vez por eso un mismo mandamiento filosófico ordena al artesano a no hacer más que su oficio y condena la democracia del libro. El filósofo rey opone la palabra viva a la letra muerta del libro: la primacía de la explicación y el culto al maestro-filósofo “no es sino la letra menuda de esta prohibición” (p57). Al revés entonces, en un proceso que abarca el año lectivo, se propone a los alumnos la elección de una temática y de un corpus de textos que den cuenta de ella, se les brindan herramientas metodológicas de acceso a los textos y se les solicita la producción de un texto escrito a ser presentado en una jornada de extensión en la que se socializan los textos producidos y se someten a debate. La realización de esta jornada de debate define la instancia de evaluación que otorga la regularidad o promoción de la materia. Además se propone la publicación de una selección de los mejores trabajos.

El objetivo que guía el proceso es el de establecer una relación más autónoma con los textos y menos *pedagógica*. Lo cual supone una suerte de entrenamiento para la intervención en debates de la disciplina. A unos meses de concluida la primera etapa de la experiencia y bajo estos presupuestos teóricos, podemos concluir lo siguiente: El logro de aquél objetivo hasta donde puede observarse, se manifiesta en el reconocimiento por parte de los alumnos, respecto de lo satisfactorio de la experiencia en términos de aprendizaje. Es decir, la criba del trabajo sobre fuentes bibliográficas en orden a la preparación de un texto académico es una experiencia en la que se ponen en práctica una serie de artes adquiridas en un nivel de complejidad nuevo que se enfoca a establecer un vínculo en cierta medida inédito con eso que Rancière llama “inteligencia de un texto”. Otro dato que arroja la experiencia es la conveniencia de periodizar metódicamente ese trabajo a lo largo del ciclo lectivo de la materia en diferentes etapas: elección y delimitación de una temática, selección de fuentes, trabajo sobre los géneros discursivos de la escritura académica, etc. Una manera posible de organizar estas secuencias sería proponer un espacio de taller de escritura de textos académicos en orden a producir, a lo largo del ciclo de la materia, el mismo material de la exposición y evaluación.

Finalizada la primera implementación de la experiencia durante el ciclo lectivo 2010 y de cara a su implantación como proyecto PIIMEG 2011, se propone a los participantes una nueva etapa consistente en el proceso de preparación de los textos producidos para su publicación en forma de libro. Esta etapa

es la concreción de la intervención en el (los) debate(s) propiamente dicha. Con lo cual se abre en relación al espacio formativo de la cátedra algo que no estaba previsto a la hora de comenzar el proyecto: el seguimiento posterior de la manera como los alumnos siguen elaborando las cuestiones tratadas durante el cursado.

Como sostiene Tomás Abraham, “un concepto no es la definición de una esencia ni una ley de la experiencia. Un concepto se parece a un animal: se mueve frente a un entorno y un afuera” (Abraham, 2003, p94). Y, como dice Marita Novo siguiendo la metáfora de Abraham: “los textos son los lugares donde habitan los conceptos que enseñamos (y también los que estudiamos). Pero no se trata de un lugar tan amplio como un mundo, sino de un habitáculo más pequeño: su rama, su madriguera, su laguna, su hormiguero. Un micromundo en todo caso” (Novo-Rosales, 2007, p130). En definitiva, a la filosofía le puede suceder que de tanto atender de manera equívoca a la conceptualidad olvide el espacio en el que estos animales habitan. Un animal puede moverse—como sugiere Abraham—libre, salvajemente, en un entorno que le es propicio, hospitalario; o transcurrir tristemente en una jaula, o en las arenas del circo (Novo-Rosales, 2007: 130).

Referencias Bibliográficas:

Abraham, T. (2003) La máquina Deleuze. Buenos Aires: Sudamericana.

Adorno, T (2004) Teoría Estética, Madrid: Akal.

Cassin, B (2009) El momento sofístico. Buenos Aires: FCE.

Derrida, J, (1998), De la gramatología, México, Siglo XXI.

Goldschmith, M (2003) Derrida, una introducción. Buenos Aires: Claves.

Marx, K, El 18 Brumario de Luis Bonaparte, Buenos Aires: La cruzjía.

Marx, K, Engels, F, (1974) Obras escogidas, Méjico: FCE.

Marx, K (1977) Teorías sobre la Plusvalía, México: FCE.

Nietzsche, F, (1999) La ciencia jovial. Caracas: Monte Ávila

Novo-Rosales (2007) La lectura y la escritura en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Río Cuarto: UNRC.

Palti, E (2009) El momento romántico. Buenos Aires: Eudeba.

Ranciére, J (2009) El maestro ignorante. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Skinner, Q (2007) Lenguaje, política e historia, Buenos Aires: UNQ.

Williams, R (2009) Marxismo y Literatura, Buenos Aires: Las 40.

¿Por qué creemos que es necesario enseñar a leer historia a los jóvenes de enseñanza secundaria y a estudiantes de formación docente?

Adriana Rubio y Aracely Fernández

CLAEH

Introducción

La convicción y necesidad de fundamentar por qué enseñar a leer historia no proviene de otro campo que no sea el de nuestras propias prácticas de enseñar la disciplina en el aula. Nuestro propio trayecto de formación, el que nos ha llevado a investigar sobre nuestras acciones e intentar interpretar lo que ocurre con ellas en nuestras prácticas de enseñanza, es fuente suficientemente rica como para poder percibir en ellas cotidianidades y singularidades en el acto de leer. Está en nosotros observarlas, registrarlas y proyectarlas en una toma de conciencia, conjugada con lecturas que iluminen y den sustento a nuestras reflexiones.

Compartiremos nuestra experiencia y nuestras convicciones acerca de por qué creemos que es necesario enseñar a leer historia a los estudiantes de enseñanza secundaria y de formación docente.

Nuestra experiencia nos muestra que muchos jóvenes llegan a completar el bachillerato, sin haber leído textos realizados por historiadores. Algunos no han leído textos de manuales, más que los que han seleccionado sus docentes en fichas de trabajo. Su práctica aprendida a lo largo de su escolarización consistió en escuchar, a veces ejercitar, copiar las anotaciones del profesor/a y/o sacar apuntes. Luego, en el mejor de los casos, estudiar de la cuadernola para las evaluaciones. Pueden incluso llegar a ser muy críticos y participativos en las discusiones que se presentan en el aula, pero ello no colma las condiciones mínimas de lo que se propone el proyecto alfabetizador de enseñanza secundaria. Es significativo el resultado de esta distorsionada escolarización que termina siendo un enorme problema a nivel universitario y en formación docente. Este trayecto va arrastrando año a año vicios y estrategias de sobrevivencia tanto por parte de los alumnos no lectores como de las demandas y frustraciones de

los docentes, pues sentimos que estamos en carrera de obstáculos permanente. Razón por la que creemos que los jóvenes, además de aprender historia, matemáticas....tienen que poder aprender a leer y escribir textos de diversos formatos.

En esta oportunidad nos centraremos en fundamentar la importancia de enseñar a leer la disciplina como parte del proyecto curricular del profesor de enseñanza secundaria y de formación docente. Nuestra intención en este trabajo es presentar la compleja relación entre el texto¹ que habla de historia y el joven lector de secundaria y de formación docente.² Esto implica explicitar cómo concebimos a la lectura y a la historia como disciplina. Ello sitúa el lugar desde el cual hablamos y al mismo tiempo reubica al historiador, al texto historiográfico³ y al lector.

1-Presentación del problema

Este marco de acción convive con presupuestos de muchos docentes que asumen que “enseñar a leer se hace en la escuela”, “eso ya deben saber hacerlo”, “me formé para enseñar la disciplina, pero no para enseñar a leerla”. Es frente a estas afirmaciones que nosotros nos decimos: enseñar la disciplina es también enseñar a leerla, en el nivel que corresponda: primaria, secundaria, universidad o formación docente. Nuestra experiencia como docentes nos ha convencido de que si el lector-alumno no comprende lo que lee, pero nosotros oficiamos como mediadores, ya sea oralmente o con las clásicas preguntas de tipo comprensión lectora, en el fondo estamos intentando suplantar algo que tiene que hacer el lector-alumno, creyendo que no lo puede hacer.

No es que propongamos renunciar a estos apoyos, por el contrario, creemos que actúan como facilitadoras de lo que Ricoeur (1995) definiría como el campo de la prefiguración práctica que comprende la mimesis I. En algunos niveles, sabemos que no podemos eludir la cuestión básica de la decodificación de los signos como asunto colindante con la lectura en un sentido más primario. En efecto, el acto de leer trasciende la decodificación y es el propio lector quien debe comprender o configurar lo que ha decodificado para aplicar, apropiar lo que ha interpretado o refigurado y así poder explicar lo que ha leído, completando el círculo mimético ricoeuriano.

Nosotros pensamos que si mediamos en la instancia de la prefiguración dando por sentado que con ella el lector ya ha comprendido, nos estamos quedando en la puerta del asunto. Ocurre que, las experiencias que mencionamos no siempre desembocan en la autonomía del lector cuando es lo que nosotros queremos que ocurra. Por ello creemos que es necesario tomar conciencia de ello y luego, enseñar a hacerlo.

La relación entre “mundo del texto y el mundo del lector” (Ricoeur, 2003), se nos presenta como un misterio en el que los docentes preocupados por la enseñanza de la lectura debemos comenzar a desentrañar. La lectura como práctica social redefine sus formas de hacer a lo largo del tiempo. En la actualidad, asistimos a una ruptura entre la forma de leer fundamentalmente analógica de los docentes y la digital de nuestros jóvenes. Ello nos plantea nuevos desafíos, dado que las fuentes de información que suelen usar algunos de ellos para estudiar, no son solamente las que elige el docente. Tampoco son

sólo escritas. Recurren a otras estructuras narrativas como el cine, el video, el documental, etc.

En la disciplina historia en particular, inciden además muchas variables como por ejemplo las sociopolíticas, la construcción de interpretaciones de los hechos históricos, que suelen resultar determinantes en el acto de leer. Fundamentalmente, cuando lo hacemos sobre la historia de la nación, las tradiciones inventadas de los partidos políticos, los acontecimientos traumáticos del pasado reciente, etc. En estos relatos que configura el lector, los más resistentes muchas veces son los que derivan de nuestras historias de familia y de carácter identitario en general. Las palabras están impregnadas de vivencias, de afectos, de aromas... El docente que pretende enseñar a leer historia, tiene que tener en cuenta esas impregnancias y persistencias para poder contribuir a deconstruir esos discursos y de esa manera lograr una apertura hacia una nueva lectura de la historia, hacia el texto historiográfico.

Las pantallas múltiples en las que están insertos los jóvenes, los someten a estímulos sensoriales de múltiple naturaleza, fugaces y de alto impacto. La lectura de los escritos de los historiadores están poblados de palabras, que exigen un itinerario más o menos lineal en su lectura, que sólo podrán sustituir a la gama de grises si logramos un diálogo entre el joven lector y el texto que da cuenta del pasado, donde el color sea dado por los sentidos⁴ que va construyendo.

Para adentrarnos en el tema, abordaremos en primer lugar qué entendemos por leer desde los puntos de vista cognoscitivo, afectivo y hermenéutico; para luego centrarnos en qué entendemos por leer historia y su sentido con los jóvenes.

2-¿Qué significa leer?

La hermenéutica de la lectura ha recorrido distintos itinerarios a lo largo de la historia. La lectura ha sido concebida según un péndulo que ha recorrido entre la lectura como descubrimiento del texto, a la lectura como descubrimiento del lector. En términos de Ricoeur (2003), implicaría el tránsito desde la retórica -donde la lectura se concibe como la capacidad para descubrir la función persuasiva del texto, a la hermenéutica posheideggeriana, donde el lector adquiere un rol fundamental en la construcción última del texto, completando aquellos espacios que han quedado inconclusos.

No obstante, en las concepciones actuales de la lectura, el lugar del lector es indiscutido:

Leer es interpretar y construir el sentido del texto de acuerdo con los pareceres de quien lo lee; ese sentido se transforma de acuerdo con la subjetividad del lector, quien mientras lee está en diálogo con el conjunto de las experiencias psíquicas y las situaciones significativas que convoca el acto de leer y el sentido de lo que se lee. Leer, en este caso, es enlazar un discurso nuevo de quien lee (lector) con el discurso de quien lo escribió (autor). Todo texto tiene un carácter abierto que brinda la posibilidad de ser reconsiderado por el lector a través de la interpretación que éste hace de lo que el autor escribió. (Schlemenson, 2005).

Una teoría de la lectura que desconozca el rol del lector en la construcción de los sentidos del texto desconocería la esencia de lo que significa construir sentidos. Sin embargo, ese lector puede transitar entre acercarse al mundo del texto o a sí mismo. Esta última perspectiva implica para el lector, encontrar en la lectura una de las maneras de narrarse a sí mismo.

Podríamos fundamentar, sin embargo, cómo toda lectura es una manera de narrarse a sí mismo, en la medida que el sujeto entra en diálogo con el texto y ello implica la conexión de sus componentes identitarios con un objeto que le es externo y que al dialogar con él, lo transforma.

Si pretendemos los docentes que el joven entable un diálogo con el texto, tiene que poder encontrarle sentido. Según Barbier (2000), la construcción de sentido se producirá si los sujetos encuentran puntos de contacto entre sus representaciones y el objeto exterior, en este caso el texto que habla de historia. Para que ello se produzca ese objeto de saber tiene que poder transformarse en objeto de deseo de saber. Un objeto, que desde la concepción psicoanalítica del deseo, tome el lugar del objeto de deseo siempre ausente en la realidad psíquica del sujeto. Desde esta perspectiva, toda lectura debería implicar un diálogo con el texto, lo cual tiene como premisa, que el sujeto que lee, pueda encontrar en el texto al objeto que tome el lugar del objeto de deseo.

La lectura es también entendida por nosotros como una práctica social y cultural, es decir como una acción que transforma la realidad (Barbier, 2000). La lectura transformará los componentes identitarios del sujeto, lo cual tendrá efectos sobre sus prácticas, sobre la realidad en la que interactúa. Concebida así, toda lectura debería implicar transformación de sí y de la realidad en la que actúa el sujeto.

Continuando esta línea de pensamiento, Cantú (2005) sostiene que, en la medida que la lectura implica un encuentro que interpela al sujeto que lee, suscita también un conflicto entre “la clausura identitaria” y “la apertura al mundo” y pregunta: ¿Sería errado suponer una experiencia semejante en el sujeto que lee? ¿Acaso la letra escrita no nos enfrenta con representaciones que -en tanto provienen de otro- suscitan la ruptura de la clausura identitaria en la que hasta ese momento habíamos habitado, de modo que para poder leer es necesario tolerar la incertidumbre que implica la puesta en suspenso de lo ya pensado? ¿Puede un sujeto leer -por el contrario- en busca de una certeza permanente que le procure el amparo de lo incuestionable, en busca de una nueva clausura? Por ello concluye,

para poder leer se le debe asegurar al texto su existencia propia. Es necesario que el texto se muestre en su diferencia y que el sujeto lo considere en su alteridad y en su literalidad autónoma. Pero además, luego de haber sabido reconocer la alteridad del texto al que se aboca, la lectura debería desarrollar a propósito del mismo una reflexión también autónoma y diferenciada. Para poder leer es necesario aceptar la diferencia con que el texto se nos opone.

La lectura además, está sobredeterminada por la actividad representativa del sujeto, al mismo tiempo que contribuye a hacer más compleja su estructura. Cantú incluye el pensamiento de Piera Aulagnier (1977), quien sostiene que

los niveles de complejidad y organización del psiquismo se reconocen y se deducen de las formas que adquiere la actividad psíquica representativa. La complejización de la actividad representativa es progresiva e inclusiva. Progresiva porque comienza siendo indiscriminada y poco reconocible, progresa a medida que el psiquismo se desarrolla. Se parte de un nivel de máxima precariedad psíquica, circunscripto a mecanismos de introyección y proyección, hacia niveles de mayor complejidad que incluyen la interpretación, la temporalización y la especialización requeridas en todo proceso de lectura y escritura. (...) La actividad predominante en ese momento de constitución psíquica es la de producción de pensamientos y símbolos. Se accede a la posibilidad de enunciar, leer y escribir.

Concebida así la actividad representativa, su complejización es al mismo tiempo condición y efecto de la lectura. Los docentes, al intervenir en el acceso a formas de leer más complejas, contribuimos en el desarrollo del pensamiento.

Hemos presentado algunos de los presupuestos para que el encuentro entre el texto y el lector se den. Algunos dependen menos del docente que otros. Cuando el sujeto ante el texto opone la “clausura identitaria” es muy difícil intervenir sólo desde el aula. Sin embargo, los docentes podemos contribuir por lo menos en dos aspectos: en el acercamiento al estudiante a la complejidad del diálogo con el texto de la disciplina que estamos enseñando y también, en el encuentro de sentido a esa lectura.

3- Los sentidos de enseñar a leer historia a los estudiantes

Algunos problemas vinculados a la naturaleza epistémica de la historia, son imprescindibles explicitar para comprender la peculiaridad de la disciplina y las dificultades que genera su comprensión/interpretación.

Al mismo tiempo, creemos que acercar a los jóvenes a los problemas de la disciplina y sus debates es una de las maneras de ayudarlos a tomar posición, a involucrarse, a construir un sentido en relación al encuentro con el otro, que ya pasó, que ya fue y a un encuentro del estudiante con su propia historia.

Leer historia implica, entre otras cosas, leer lo que han escrito los historiadores. Acercar al joven al tiempo del historiador y a la historia sobre la que escribió, constituye todo un desafío para los docentes, si consideramos la importancia que el presente eterno tiene para los estudiantes en particular.

La historia de la escritura de la historia, ofrece muchas formas de escribir historia y por lo tanto, la posibilidad de hacer diversas lecturas de ella. La historia de los acontecimientos en pugna con la historia de las estructuras; la mirada de larga duración y la que realiza la microhistoria; la historia oficial y la historia de los perdedores; la historia de género, la de los héroes y las de los hombres de carne y hueso. “Las formas de hacer historia” -cuya síntesis hiciera Peter Burke en 1991- tampoco agota esta breve mención, pero brinda una sinopsis de la diversidad de miradas que nos vienen ofreciendo los historia-

dores, así también, de las lecturas posibles que podemos hacer con los estudiantes.

Trabajar con los estudiantes por ejemplo, la ausencia de las mujeres en los relatos sobre los orígenes de la nación, o quiénes son considerados los actores constructores de la misma y cuáles están ausentes en esos relatos, permite trabajar los usos políticos de la historia y sus intenciones. Esta perspectiva aproxima a los jóvenes a una mirada crítica de la historia, a desnaturalizar a la historia como el relato de lo que verdaderamente pasó y aproximarse a la incidencia en que la forma de hacer historia le cupo al tiempo del historiador y al lugar que en ese contexto ocupó.

Leer historia implica -entre otras cosas- aproximarse al contexto de producción del texto, los problemas que se planteó el historiador, la manera en cómo los definió, las distintas escalas con que los miró, y en relación a ello, las peculiaridades que adquirieron la configuración del tiempo y del espacio. También, al tipo de fuentes que utilizó y las formas en cómo las interpeló, entre otros. Todo ello necesita que la lectura de la disciplina con los jóvenes sea una práctica cotidiana si queremos que se involucren en el conocimiento del otro.

Sin embargo, ello es sólo una posibilidad. Si concebimos la lectura como aquella operación que completa al texto, si concebimos a éste como siempre inconcluso, en la medida que sólo es completado por el lector, la lectura de la historia-como ya adelantáramos- puede ser trabajada también como un encuentro con uno mismo. Según Alicia Fernández (2005), el adolescente necesita auto-narrarse. En la compleja tarea de construir su identidad, la narración de sí se constituye fundamental a la hora de la construcción de la imagen de sí. El encuentro con la historia sitúa al joven frente al pasado, lo que puede entenderse como una manera de construir su propia historia.

La lectura siempre es interpretación y ello implica siempre el encuentro entre por lo menos dos sujetos y sus contextos, el tiempo del historiador y el tiempo del lector. Dependiendo de las intenciones del docente así como del contexto de enseñanza, el docente podrá inclinarse en su propuesta de lectura, hacia el encuentro del joven lector con el mundo del historiador, del texto o del lector.

Por ello leer una disciplina tiene que vincularse a la búsqueda del sentido para el sujeto que lee. Y las actividades de lectura siempre tienen que estar inscriptas en un contexto donde se explicita el leer para qué. Los para qué con los jóvenes se construyen en función del contexto educativo, didáctico. Leer para contar, para analizar, para problematizar, para escribir, para pintar, para publicar... En cualquier caso las motivaciones pueden redefinirse en función de la propia dinámica del espacio didáctico, pero siempre tienen que estar explicitadas.

Hacer cotidianas las prácticas de lectura tutoradas por los docentes, facilita la compleja apropiación por parte de los estudiantes de las interrogantes que refieren a la naturaleza epistemológica de la disciplina, de tal modo que, puedan formarse representaciones acerca de ella y las preguntas surjan ante la ausencia de la intervención del docente, contribuyendo así a la construcción de la autonomía del lector.

Pero adentrarnos en la naturaleza epistémica de la historia, trabajar en clase con las preguntas que exige la lectura de la disciplina, es fundamental también para que los docentes podamos abordar con los jóvenes, la lectura de otros textos que hablan de historia pero no fueron realizados por los historiadores, por ejemplo el cine, los videos, los documentales... Son otras formas de narrativas, con forma-

tos no sólo lingüísticos, que son mucho más comunes en el mundo del joven que el texto historiográfico. Si hemos trabajado con los estudiantes la internalización de interrogantes que atañen a la naturaleza de la disciplina, será el primer paso para que puedan hacérselas cuando se enfrenten a otros tipos de relatos que no fueron realizados por historiadores, ni son fundamentalmente escritos. Aunque tendrán que trabajarse además, las formas de lectura de textos con otros formatos.

4- Consideraciones epistémicas de la historia para su lectura.

La especificidad de la lectura de la historia nos remite a delimitar un campo de análisis que de cuenta de los aspectos epistemológicos de la Historia a la hora de pensar la enseñanza de su lectura a nuestros alumnos.

“El pasado como tal no existe...” (Lowenthal, 1993).

¿La historia o la escritura del tiempo? Según Ricoeur (1995), quien refiere a la naturaleza narrativa de la historia, las peculiaridades que adquiere la configuración del tiempo constituye la esencia de la trama en todo relato y particularmente en el relato de la historia. Ello no significa que asimile la historia a la narración de ficción. Sino que dota a la narración histórica de una cualidad esencial, como “lugartenencia” o “representancia” del pasado⁵. El pasado como tal no existe, es construido en una función mímica de refiguración a partir de huellas del pasado. Cuando la lectura pone en relación el mundo del texto y el del lector, existe una convergencia o refiguración cruzada entre la función de “representancia” (análisis de la realidad histórica con su doble estatus de realidad y ficción) ejercida por el conocimiento histórico respecto al pasado real y la función de significancia que reviste el relato de la ficción. Los acontecimientos no son perceptibles sino a partir de huellas, discursivas o no. La constitución del acontecimiento es tributaria de su puesta en “trama”. Esta es la “mediación que asegura la materialización del sentido de la experiencia humana del tiempo”.

A diferencia de la novela, las construcciones del historiador pretenden ser “reconstrucciones” del pasado con un status de verdad, pues su escritura está avalada por fuentes construida por el historiador. Éste necesita el documento para legitimar su acción de historiar. A través del documento (Barthes, 1997), el historiador está sometido a lo que, un día, fue. El historiador apela a formas de hacer que le otorguen a su relato la pretensión de verdad. No obstante, Ricoeur reconoce la presencia de éste en una serie de elecciones durante el proceso de prefiguración y configuración de la trama. La Historia, a diferencia de la Ficción, siempre estará sometida a la duda por la deuda que tiene con ese pasado que intenta reconstruir. Mientras que la refutación y la incertidumbre dominan el campo del historiador, la certidumbre predomina en el campo de la ficción, pues lo que ella inventa y crea nadie lo puede cambiar, no así la interpretación y la deuda en la que está sometido el historiador al operar. (de Certeau,

1993).

La configuración del tiempo por el historiador: el del historiador, el del evento y el del lector.

Si consideramos a la historia como “representación” del pasado y no como reconstrucción del mismo, ello tiene efectos epistémicos sobre la concepción del tiempo histórico. Trabajar con los estudiantes las peculiaridades que adquiere la configuración del tiempo histórico, por lo tanto, no es operar con el pasado tal como fue, sino con la construcción que el historiador hizo del tiempo. Ello permite separar el pasado de su “representación” y darle al historiador el lugar que le cupo en esa configuración. Implica también, acercar a los estudiantes el trabajo del historiador, a las formas de entender la historia y su oficio.

La historia refiere a un tiempo que ya pasó, pero cómo reconstruye la historiografía ese tiempo, desde dónde lo hace y cómo opera para hacerlo, es una tarea a dilucidar en su lectura. Ese tiempo construido por el historiador no es rígido como aparentemente podemos percibir, pues siguiendo a de Certeau, (1993) “toda historiografía nos plantea un tiempo de las cosas (...) por medio de ese tiempo referencial, la historiografía puede condensar o extender su propio tiempo, producir efectos de sentido, redistribuir y codificar la uniformidad del tiempo que corre (...) proporciona la posibilidad de producirse en un “tiempo discursivo” (o tiempo diegético como dice Genette) distante del tiempo” real” (...).” Trabajar con los jóvenes la lectura del tiempo histórico como creación del historiador o de la historiografía, es uno de los desafíos. Ellos tienden a creer que el tiempo histórico viene dado por lo que realmente pasó, creen en cierta naturalización del tiempo como dimensión inmutable por las representaciones que del pasado crea el historiador. Las peculiaridades que cada historiador le imprime a la construcción del tiempo histórico sólo puede ser enseñando a ser leído por el profesor.

Pero la historiografía también al operar, ordena, establece parámetros e invierte la lógica del devenir para dirigirse al presente que la va a leer: La cronología para el historiador de Certeau (1993), es la condición que hace posible la división en períodos, “pero en sentido geométrico la cronología proyecta sobre el texto la imagen invertida del tiempo que en la investigación va del presente al pasado; sigue las huellas al revés (...)”. El historiador imprime las preocupaciones de su presente en los debates y problemas que decide abordar, en las maneras de delimitar el objeto de estudio, las fuentes que elige, etc. Pero en el texto historiográfico, para el historiador de Certeau, se condensan, además del tiempo del historiador, el presente del destinatario al que el historiador cree dirigirse y ellos, con el tiempo pasado que el investigador trae al presente. Dilucidar qué refiguración peculiar de “los tiempos” construyó el historiador es una de las tareas más complejas a enseñar a desentrañar en la lectura de la historia, fundamentalmente, por los conocimientos previos de historia y de historiografía que ello exige, por parte del lector.

Leer historia entonces, hace convivir el tiempo de ese pasado que se intenta reconstruir bajo la mediación del tiempo del historiador y las preguntas que le demanda su tiempo, con las del tiempo

del lector. Hay en la construcción del tiempo histórico, por lo tanto, una complejidad de experiencias cruzadas, que para su desentrañamiento hay que poner en relación una mixtura de herramientas de análisis. Desde la hermenéutica, el psicoanálisis, la lingüística y la historia, el filósofo Ricoeur (1995) nos señala cómo Heidegger reserva el término “temporalidad” a la forma más originaria y más auténtica de la experiencia del tiempo: “la dialéctica entre ser-por-venir, habiendo-sido y hacer-presente. En esta dialéctica el tiempo se desustancializa completamente. Las palabras, futuro, pasado y presente desaparecen y el tiempo mismo figura como unidad total de estos tres éxtasis temporales”. Hay un ser “en” el tiempo, la “intratemporalidad” (Heidegger, 1951), que no es lineal en la medida que conjuga en su experiencia temporal y de forma peculiar al pasado, presente y futuro.

El tiempo histórico según el filósofo alemán Koselleck (1993), puede verse como lo que ocurre entre el horizonte de expectativa (proyección) y el espacio de experiencia (diagnóstico). Por el segundo hay que entender la acumulación de todos los legados transmitidos por la tradición y el presente histórico; por horizonte de expectativa, el despliegue de los proyectos y de las esperanzas que insertan el futuro en el presente. Koselleck incorpora por lo tanto, la expectativa acerca del futuro que tiene el historiador o la comunidad de la que forma parte, en la concepción del tiempo histórico, lo que complejiza la lectura de la peculiar configuración del tiempo en el relato de la historia.

En el acto de leer historia, el sujeto diagnostica y proyecta, viene viviendo, sintiendo y al mismo tiempo espera el futuro. Darle lugar a este juego de situaciones cuando tomamos contacto con la narración histórica no sólo singulariza el acto de leer, hay un futuro que se está gestando y debemos desentrañar.

El tiempo del historiador, del lector que el historiador se representó, del evento del pasado que el investigador trae al presente como “representación” y de sus expectativas acerca del futuro, se condensan en un entramado siempre singular en la escritura de la historia.

El historiador de Certeau (1993) nos advierte acerca de la “función simbolizadora” de la historia para una sociedad al preguntarse qué pretende el historiador al escribir historia. El texto de historia, “hace entrar en escena una población de muertos, mentalidades, personajes”, (...) “la escritura desempeña el papel de un rito de entierro”, (...) “tiene una función simbolizadora, permite a una sociedad situarse en un lugar al darse en el lenguaje un pasado, abriendo así al presente un espacio”. La escritura sobre el pasado es una tumba en doble sentido pues el texto al mismo tiempo, “honra y elimina”. Aquí el lenguaje tiene por función introducir el “decir lo que ya no se hace”... Exorciza a la muerte y la coloca en el relato que sustituye pedagógicamente algo que el lector debe creer y hacer...”

Ningún historiador trabaja del tiempo que es su objeto de estudio, todo lo que pasó. Al acotarlo, además de orientarse por criterios epistemológicos de la disciplina, también nos recuerda de Certeau, honra a los muertos atribuyendo a su relato una función pedagógica para el presente. Ello nos advierte, respecto a los riesgos de confundir historia con memoria⁶, o historia con la construcción de los relatos oficiales sobre la nación o “historia oficial”. Por ello las maneras en cómo leemos y enseñamos a leer la historia se vuelve tan importante. Si el historiador escribió algo que “el lector debe creer y hacer”, el papel del profesor, es el de permitir que nuevos lectores (estudiantes) sean creyentes de lo escrito por el historiador, y al mismo constructores de su propio sentido de la historia. Esto sin embargo, no significa

que los lectores –tanto profesores como estudiantes–, no adjudiquemos además, nuevos sentidos a los del historiador. La riqueza de la tarea de enseñar a leer historia es que en esa lectura se están generando nuevos sentidos respecto a los del historiador y la proyección un futuro.

Notas

Concebimos al texto como un entramado de signos coherente, con una intención comunicativa que adquiere sentido en determinado contexto.

2 La consideración de ambos destinatarios en nuestro trabajo, obedece fundamentalmente a dos convicciones. La primera, es la continuidad que observamos en las dificultades que presentan en la lectura los estudiantes de formación docente respecto a los de enseñanza secundaria. Además de la especificidad que tiene la lectura de la historia como disciplina.

3 Referimos a los textos realizados por los historiadores en los que ha mediado la operación historiográfica. Lo que implica una narración, entendida como representación literaria, que tenga prueba documental y cuyos esquemas de inteligibilidad permitan explicar y comprender el pasado. (Ricoeur, 2005)

⁴ La construcción de sentido se usa aquí como lo entiende Barbier; “una construcción mental específica que se efectúa en un sujeto en ocasión de una experiencia, por vinculación entre esta experiencia y experiencias anteriores.” Implica actividad del pensamiento, donde un “objeto” toma sentido siempre que el sujeto lo relacione con espacios de referencia de su entorno cognitivo. Barbier, Jean-Marie (2000). *Rapport établi, sens construit, signification donnée*, En: Barbier, Jean M-Galatanu, Olaga (éds). *Signification, sens, formation*. P.U.F, Paris.

5 Distingue entre “Representar, tomado en el sentido de hacer las veces (Verteren) de algo, y Representarse, en el sentido de darse una imagen mental de una cosa exterior ausente (sich vorstellen). La huella, en efecto, en cuanto es dejada por el pasado, vale por él: ejerce respecto a él una función de lugartenencia, de representancia (Vertretung). Esta función caracteriza la referencia indirecta, propia de un conocimiento por huella, y distingue de cualquier otro modo referencial de la historia respecto del pasado. Este modo referencial es inseparable del trabajo de configuración: en efecto, nos formamos una idea del inagotable recurso del pasado gracias a una incesante refectucción.” (Ricoeur, 2005).

6 Para Pierre Nora, “Memoria e historia: lejos de ser sinónimos, tomamos conciencia de que todo los opone. La memoria es la vida, siempre encarnada por grupos vivientes y, en ese sentido, está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones...La historia, por ser una operación intelectual y laicizante, requiere análisis y discurso crítico. La memoria instala el recuerdo en lo sagrado, la historia lo deja al descubierto, siempre prosifica. La memoria surge de un grupo al cual fusiona, lo que significa como dijo Halbwachs, que hay tantas memorias como grupos, que es por naturaleza múltiple y desmultiplicada, colectiva, plural e individualizada. La historia por el contrario, pertenece a todos y a nadie, lo cual le da vocación universal.” En: Nora, P. (2008). **Pierre Nora en *Les lieux de mémoire***. Trilce, Montevideo, p.21.

Bibliografía

Barbier, J. M. (2000). *Rapport établi, sens construit, signification donnée*. En: Barbier, J.M.; Galatanu, Olaga (éds). *Signification, sens, formation*. Paris: P.U.F.

Barbier y Galatanu (2000) La singularidad de las acciones: Algunas herramientas de análisis París: CNAM.

Barthes, R. (1973) ¿Qué es la escritura? En: El grado cero de la escritura, Argentina: Editorial SXXI.

Beillerot, Jacky (1998) Los saberes, sus concepciones su naturaleza. En : J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi, Saber, relación con el saber Bs. As : Paidós.

Burke, Peter (1996) Formas de hacer Historia, Madrid: Alianza Editorial.

Cantú, Gustavo (2005) Leer, ¿es dialogar? En: Schlemenson, Silvia (2005) (comp.) Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas. Buenos Aires: Paidós.

Carr, David (1986) Tiempo, narración e historia. Indiana University Press.

Charlot, Bernard (2008) La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización, Montevideo: Editorial Trilce.

de Certeau (1993) La escritura de la historia, 2ª edición en español, México: Universidad Iberoamericana.

de Certeau (1972) Une epistemologie de transition: Paul Veyne. En Chartier, R. (2001). Escribir las prácticas, Buenos Aires : Manantial ediciones.

Fernández, A. (2005) Los idiomas del aprendiente. Buenos Aires: Nueva Visión.

Koselleck, R. (1993). Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P. (1995): Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. Madrid: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2003) Tiempo y Narración III. El tiempo Narrado. Primera edición en español. México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2004) La memoria, la historia y el olvido. Buenos Aires: FCE.

Schlemenson, Silvia (2005) (comp). Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas, Bs.As.: Paidós.

Revistas

Ricoeur, P. (1991) El tiempo relatado. En Correo de la Unesco, abril de 1991.



ÁREAS TEMÁTICAS

V. Lectura y escritura en segundas lenguas

El uso de *Blogs* para mejorar la habilidad de escritura

Evangelina Aguirre Sotelo, Andrea Canavosio y Julieta Salinas

Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Debido al gran avance tecnológico de los últimos tiempos, ha surgido la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías en diferentes ámbitos de nuestra sociedad, por lo cual en el marco educativo no deberíamos estar ajenos a esta realidad. Con la llegada de la tecnología, se produce un cambio sin vuelta atrás. Los alumnos de este siglo crecieron rodeados de estas nuevas tecnologías, por lo que ellas se encuentran presentes en la mayoría de los aspectos de su vida. Es por esto que Marc Prensky (2001) afirma que los jóvenes de hoy piensan y procesan la información de manera diferente. De ahí que el autor introduzca el término “Nativos Digitales” para definir a esta generación, término que los identifica como nativos del lenguaje digital. Prensky (2001) define a los profesores como “Inmigrantes Digitales” y nos insta a tomar una nueva perspectiva. Se vuelve entonces un reto para los profesores el actualizarse para poder lidiar con las infinitas innovaciones introducidas por las nuevas tecnologías.

Como profesoras de Lengua Inglesa II de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), estos avances, muchas veces abrumadores, nos han hecho replantearnos nuestra tarea docente y buscar la manera de hacer uso de la tecnología para mejorar nuestra actividad. Por esta razón, decidimos hacer frente a este reto incorporando a nuestra práctica docente uno de los tantos recursos que se encuentran disponibles: el *blog*, con el fin de mejorar un área en la que los alumnos presentan una gran dificultad: la escritura de composiciones. Por este motivo, nuestro trabajo se centra en describir cómo podemos ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar y mejorar sus habilidades de escritura mediante el uso de este recurso. En este trabajo, haremos referencia a autores que han estudiado tanto el área de la escritura, como el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza, y nos centraremos, principalmente, en aquellos estudios que se han enfocado en la conjunción de ambos campos.

Hyland (2003) afirma que “muchos profesores ya hacen uso de estos recursos en sus clases debido a que vivifican la enseñanza, contribuyen al desarrollo de la escritura, y estimulan la cooperación e interacción entre los alumnos tanto dentro como fuera de la clase” (p.143). Hyland (2003), al clasificar los diferentes tipos de materiales, establece que los de estímulo, tales como el *blog*, tienen como propósito activar la creatividad, y el autor agrega que este tipo de materiales, así como su planificación

y edición, tienen un propósito y una audiencia determinada. En el caso particular de este proyecto, se apunta a que los alumnos utilicen el *blog* como un espacio en el que, a través de un medio que promueve la creatividad y colaboración, puedan mejorar la producción de textos escritos y a su vez proporcionar *feedback* al trabajo de sus compañeros. Martha Pennington (2003) también hace referencia al impacto que la tecnología tiene en la educación y comenta que los profesores de inglés modernos tienen que comprender el impacto que los medios de escritura electrónica tienen en la escritura de los alumnos y además deben saber cómo explotar al máximo estos recursos para mejorar la enseñanza. Establece que “la computadora (...) como herramienta de escritura y como medio de comunicación esta cambiando la forma en que interactuamos unos con otros y con la información” (pag. 287). Se hace entonces necesario que como profesores actualicemos nuestros conocimientos para así aprovechar las oportunidades que este instrumento nos brinda. En el caso de nuestro *blog*, sirve como herramienta para que los alumnos desarrollen y mejoren sus habilidades de escritura. Los *blogs* son una forma alternativa de enseñar y evaluar estas habilidades. La Enseñanza de Lenguas Asistida por *Blogs* (BALL, por sus siglas en inglés) constituye, para los profesores, una manera nueva e interesante de enfocar la enseñanza de la lengua en un contexto comunicativo, y brinda a los alumnos una nueva posibilidad de disfrutar de la lectura y la escritura (Ward, 2004). Godwin Jones (2003) establece en su ensayo sobre Tecnologías Emergentes, que Internet introduce un mundo de oportunidades colaborativas. Según el autor, las innovaciones más recientes, como es el caso del *blog*, entre otros, ofrecen estas oportunidades para generar un marco de colaboración virtual entre profesor y alumno. El autor afirma también que el uso de *blogs* en el marco educativo se encuentra en ascenso.

Los estudiantes de una segunda lengua suelen manifestar problemas en el desarrollo de la habilidad de escritura debido a la gran complejidad de esta destreza, y nuestros alumnos no son la excepción. Según William Grabe (2003), hay varios factores que deben combinarse para que los alumnos la desarrollen con éxito: 1) práctica extensiva en actividades que requieren de la habilidad escrita, 2) acompañamiento y guía apropiada para completar las actividades, 3) debates sobre actividades de lectura y escritura específicas, 5) reflexión sobre los procesos y actividades que hacen al aprendizaje de una lengua. Es importante también que los alumnos desarrollen estrategias no sólo para la escritura sino también para la lectura, lo que implica que los profesores tengan en cuenta diversas maneras de explorar dichas estrategias. Es por esto que nuestro *blog* cuenta con diferentes tareas que apuntan a lograr que los estudiantes mejoren o solo la habilidad de escritura sino también la de lectura para que de este modo se genere pensamiento crítico al tener que evaluar su propio trabajo y el de sus pares.

Planteada esta realidad, los profesores pueden utilizar el *blog* como complemento de sus clases ya que el mismo proporciona un espacio de escritura virtual, fomenta la creatividad y permite la combinación de los factores mencionados por Grabe (2003). Además, esta herramienta permite la comunicación tanto sincrónica como asincrónica entre los participantes. Este último tipo de comunicación brinda a los alumnos tiempo suficiente para escribir y editar su composición a su propio ritmo, lo que suele beneficiar especialmente a los alumnos que presentan más problemas y necesitan más tiempo al momento de escribir (Hyland, 2003). El *blog* se destaca por su carácter dinámico, ya que se actualiza constantemente por medio de comentarios sobre los trabajos ya publicados y por medio de nuevas

publicaciones (Godwin-Jones, 2003). Además, ofrece flexibilidad y la posibilidad de desarrollar la creatividad en cada una de las publicaciones.

En este trabajo, describiremos nuestra experiencia piloto en el uso de un *blog* de escritura con un grupo de alumnos de la materia Lengua Inglesa II, de las carreras de Profesorado y Traductorado de Inglés de la Facultad de Lenguas, de la Universidad Nacional de Córdoba. Pensamos en la creación de este *blog* como un espacio para ayudar a nuestros alumnos a desarrollar la habilidad escrita en el ámbito académico, ya que la escritura de composiciones siempre se presenta como un desafío y muchas veces como un gran obstáculo para los estudiantes. Este espacio virtual les brinda la posibilidad de interactuar, plantear dudas y sugerencias a sus pares, trabajar de manera colaborativa, y aprender a partir de las contribuciones propias y de las de sus compañeros. Las actividades desarrolladas en el *blog* son guiadas por el profesor, quien monitorea la participación de los alumnos en todo momento. Este es el caso de un *blog* del Tutor, según la clasificación de Campbell (2003), ya que el profesor es quien está a cargo de proponer los temas y guiar las discusiones, siendo su rol el de monitor.

Al momento de planificar el *blog*, tuvimos en cuenta aspectos tales como el número de alumnos que iban a participar del proyecto, los criterios para ofrecer *feedback* los tiempos de participación y la manera de expresar los comentarios. Para esta propuesta piloto seleccionamos a seis estudiantes que mostraron buen desempeño en la materia Lengua Inglesa I. Se brindan diferentes tipos de retroalimentación docente (*feedback*) según la etapa de escritura en la que se esté trabajando. El *feedback* tanto por parte del profesor como por parte de los mismos compañeros genera un contexto de colaboración y requiere por parte de los alumnos un mayor compromiso y dedicación ya que su trabajo será leído por una audiencia auténtica y más variada, no solo por los profesores. En cuanto a los tiempos asignados para participar en el *blog*, éstos dependen del tipo de actividad a realizar. Por ejemplo, para las actividades sincrónicas en donde los alumnos participan realizando comentarios, dando ideas y sugerencias, ya sea para realizar una lluvia de ideas o para escribir oraciones tópicas, se estipulan de antemano encuentros con duración limitada. Para aquellas actividades asincrónicas, donde los alumnos deberán participar para detectar errores o analizar un extracto de una composición, y para las cuales necesiten de mayor tiempo de reflexión, se podrá participar de manera independiente, sin límite de tiempo y durante el lapso en que se trabaje con dicha actividad. Por último, en cuanto a la forma de realizar los comentarios, se hace hincapié en la realización de comentarios constructivos y justificados.

Planificación de la experiencia piloto

Las actividades publicadas en el *blog* para esta experiencia piloto fueron organizadas teniendo en cuenta las diferentes etapas del proceso de escritura, es decir, las etapas de pre-escritura, escritura y pos-escritura. Dicha experiencia piloto fue pensada para que durase un período de 12 días. Una semana antes de que esta experiencia comenzara, se envió una invitación a los alumnos o futuros *bloggers* de Lengua Inglesa II de la Facultad de Lenguas (UNC) para que participaran en el *blog*, y así poder organizarnos y evitar problemas eventuales. A su vez, se les envió con anticipación un cronograma (véase

Apéndice) con los detalles acerca de las actividades y las fechas límite para poder realizarlas para que ellos supieran con exactitud qué debían hacer en el *blog* y cuándo debían hacerlo. En este cronograma también se incluyeron algunas pautas técnicas sobre, por ejemplo, cómo “postear” comentarios en el *blog*. Además, se programaron tres tutorías en línea; la primera para la etapa de pre-escritura, la segunda para la etapa de escritura y la tercera para la de pos-escritura. Estos encuentros tuvieron lugar en el *chat-room* de *Gmail*, y tuvieron como objetivo el de brindar *feedback* y aclarar dudas con respecto a las actividades propuestas.

Etapas de pre-escritura

Durante los tres primeros días de la experiencia piloto, es decir desde el día 7 de julio hasta el 9 de julio, se le pidió a los estudiantes que ingresaran al *blog* y participaran de las cuatro actividades propuestas para esta etapa de pre-escritura. Lo primero con lo que los alumnos se encuentran al ingresar a la actividad número uno es el tema propuesto para escribir un ensayo de opinión: ‘Los padres deben incentivar a sus hijos a que practiquen deporte’. Antes de empezar con cualquier tipo de escritura, los estudiantes deben investigar sobre el tema para averiguar qué posiciones u opiniones ya existen sobre el mismo y para que luego los alumnos puedan tomar una posición propia y expresarla en su ensayo. Para esto, se ofrecen diferentes links a páginas en donde el tema se discute. Por ejemplo, tienen un link a un video de *youtube*, que consiste en un programa de televisión de Estados Unidos en donde se debate y se presenta mucha información sobre los deportes, los niños y el rol que cumplen los padres cuando de actividad física en la vida de los hijos se trata. Además, pueden acceder a artículos escritos por especialistas en el tema y que han sido minuciosamente seleccionados para ofrecer a los estudiantes una gama variada de opiniones.

Una vez que los alumnos se han interiorizado bien en el tema y empiezan a tener una opinión propia sobre el mismo, se le pide que hagan una lluvia de ideas para que puedan expresar su punto de vista. Vale destacar que en esta sección los aportes hechos por los alumnos fueron más que satisfactorios, ya que la mayoría de ellos tuvo la posibilidad de expresar y compartir sus ideas con el resto del grupo y con los profesores. Nuestro rol en este caso consistió en incentivar el debate y la expresión mediante preguntas para reflexionar que generaban más intercambios y que surgían de los aportes de los alumnos.

En la segunda actividad que se presentó en la etapa de pre-escritura se apuntó a que los alumnos reflexionaran sobre la importancia de ser efectivo a la hora de presentar su punto de vista en un ensayo de opinión. Para esto, se les pidió que buscaran expresiones que se pueden usar para manifestar una opinión de manera contundente y que luego las subieran al *blog* para compartirlas con sus compañeros. Lo que debían hacer es subir la mayor cantidad de expresiones posible. El resultado de la actividad fue muy positivo ya que los alumnos aportaron un gran número de expresiones a las cuáles luego recurrieron a la hora de escribir sus ensayos.

En la tercera actividad, el enfoque fue cómo presentar las opiniones de aquellos que disienten con las nuestras. Se les recordó a los alumnos la importancia de presentar el contra-argumento en un

ensayo de opinión y luego refutarlo para darle más fuerza a la tesis planteada. En consiguiente, los alumnos debían hacer algo similar a lo que hicieron en la tercera actividad: buscar expresiones que se pueden usar para introducir las opiniones de otras personas en nuestro texto, y las expresiones que se pueden usar para refutar éstas opiniones. Nuevamente la experiencia fue muy rica y los aportes de los alumnos superaron las expectativas iniciales.

A esta altura los alumnos ya habían buscado información sobre el tema y se habían interiorizado sobre las diferentes opiniones que existen sobre el mismo, habían buscado expresiones que se pueden utilizar para presentar la opinión propia y la opinión ajena en un ensayo de opinión y habían buscado expresiones para refutar las opiniones que no se condicen con las propias. Por lo tanto, estaban listos para empezar a planear su ensayo.

Precisamente a eso apuntó la siguiente actividad, en la cual los alumnos debían escribir una posible oración tópica para su ensayo y realizar un *outline* con las ideas que pensaban desarrollar en el texto. Los alumnos propusieron en el *blog* sus oraciones tópicas y sus *outlines* para que sus compañeros y los profesores pudieran hacer comentarios y críticas. La retroalimentación que brindamos en esta etapa fue principalmente positiva ya que los alumnos no presentaron mayores problemas en sus oraciones tópicas ni en sus *outlines*. Suponemos que esto puede deberse a que al haber sido tan minucioso el seguimiento de en la etapa de pre-escritura, los alumnos estaban bien orientados y pudieron planear su ensayo con mayor facilidad que si las actividades de pre-escritura hubieran estado ausentes.

El siguiente paso fue comenzar a escribir el primer bosquejo del ensayo, que ya forma parte de la segunda etapa en el proceso de escritura.

Etapas de escritura

Las actividades en la etapa de escritura fueron asignadas para que se realizaran entre las fechas 10 y 13 de julio. En esta etapa, los profesores a cargo del *blog* decidieron realizar tutorías en línea, las cuales también fueron programadas con fecha y hora, y cuyo principal objetivo fue el de brindar ayuda a los *bloggers* mientras se encontraban en el proceso de escritura de sus ensayos. Por lo tanto, la actividad consistió, principalmente, en ayudar a los alumnos con los problemas particulares que tuviesen mientras escribían sus ensayos o aclarar dudas sobre el uso de la lengua o sobre la expresión de ideas en sus composiciones. Además, como se dio por sentado que nuestros *bloggers* son nativos digitales, se decidió brindar esta ayuda por medio de la sesión de "chat" de *Gmail*, ya que ésta es una herramienta que pertenece a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Se consideró el "chat" como la mejor opción para poder brindar *feedback* inmediato acerca de las dudas particulares de los alumnos; es decir, como la mejor manera de ofrecer *feedback* sincrónico. En esta etapa nuestro rol consistió en ser guías del proceso escriturario.

Una vez que los alumnos terminaron sus ensayos, debían enviarlos vía correo electrónico a los tres profesores dentro de la fecha límite estipulada en el cronograma. El *feedback* sobre los ensayos sería enviado también por correo electrónico, en un documento *Microsoft Word* con correcciones real-

izadas utilizando el comando ‘Comentario’. Al momento de brindar *feedback*, los profesores aplicaron el código de la Cátedra de Lengua Inglesa II, que brinda un *feedback* indirecto y más explícito sobre la escritura; esto fue así, ya que los alumnos están familiarizados con dicho código y esta forma de brindar *feedback*. Una vez que los alumnos recibieron los ensayos corregidos, se los invitó a que los reescribiesen, si bien esto último no constituía una actividad obligatoria dentro de la experiencia del *blog*. En este caso, nuestro rol fue el de revisores de los trabajos de los alumnos, principalmente a la hora de ofrecer retroalimentación electrónica. Cabe aclarar que dicha retroalimentación no fue enviada a nuestros *bloggers* antes de que ellos realizaran las actividades propuestas para la etapa de pos-escritura.

Etapas de pos-escritura

Las actividades en la etapa de pos-escritura fueron programadas para que se completasen entre el 15 y el 20 de julio. Estas actividades consistieron en brindar *feedback* entre los pares sobre los ensayos escritos con el monitoreo de los profesores a cargo del *blog*. Las actividades en esta etapa se dividieron en dos partes. Por un lado, estaban las actividades orientadas a ofrecer revisión en el uso de la lengua, y por el otro, las actividades orientadas a ofrecer *feedback* sobre las ideas y el desarrollo lógico de éstas. Como los alumnos necesitaban tiempo para reflexionar acerca de estos aspectos, todas las actividades propuestas en esta etapa fueron asincrónicas y no tenían límite de tiempo para realizarlas. En cuanto a las actividades relacionadas a la revisión en el uso de la lengua, se decidió “postear” en nuestro *blog* partes seleccionadas de los ensayos enviados por nuestros alumnos para que ellos analizaran problemas que tuviesen que ver con la sintaxis, el uso de verbos, la concordancia, el vocabulario, el uso de preposiciones, y otros problemas relacionados con el uso de la lengua que encontrasen. Se invitó a los *bloggers* a que identificaran el tipo de problema presente en cada parte seleccionada y que brindaran la versión correcta. Aquí la experiencia resultó ser muy positiva, ya que los alumnos pudieron reflexionar acerca de los errores cometidos, y acertaron correctamente al identificar los tipos de errores, como así también, al brindar la versión correspondiente.

En cuanto a las actividades que se enfocaron en las ideas y el desarrollo lógico de éstas, se decidió nuevamente publicar en el *blog* secciones de los ensayos enviados que presentaban problemas con respecto a las ideas de control o de soporte, como así también problemas que tuviesen que ver con el desarrollo del contra-argumento. En este caso, se les pidió a los *bloggers* que identificaran dichos problemas, sugirieran posibles soluciones o que brindaran otras ideas que fundamentasen los argumentos presentados en el ensayo de opinión. Por último, se incentivó, en todo momento, a que los *bloggers* realizaran comentarios o críticas constructivas y sugerencias acerca del trabajo de sus compañeros de manera respetuosa, y que brindaran justificaciones para las soluciones propuestas a los problemas y correcciones presentadas. Finalmente, nuestro rol en esta etapa de la experiencia fue la de ser monitores del trabajo realizado por los *bloggers* a la hora de brindar retroalimentación entre pares. Cabe destacar, a la vez, que la retroalimentación que brindamos en esta etapa fue principalmente positiva ya que los alumnos sugirieron ideas muy valiosas y pertinentes a los problemas planteados en las sec-

ciones publicadas en el *blog*.

Aspectos a considerar en futuras experiencias

Esta experiencia piloto fue una instancia de gran aprendizaje tanto para los alumnos como para nosotros, los profesores a cargo. Al llevarla a cabo, surgieron muchas ideas de cómo mejorar y explotar más aún el *blog* cuando lo implementemos a mayor escala. Una de estas mejoras tiene que ver con el manejo del tiempo. Antes de iniciar la experiencia piloto se les envió a los participantes un correo electrónico con un cronograma en el que se detallaban las fechas y horarios en las que se esperaba que participaran en el *blog* y en las sesiones de tutoría en línea. Cuando planeamos las actividades supusimos que los alumnos necesitarían tres días para realizar las actividades de la etapa de pre-escritura, cuatro días para escribir los ensayos y enviárselos a los profesores, y cinco días para que hicieran las actividades planteadas para la etapa de post-escritura. Sin embargo, nos dimos cuenta de que los alumnos no necesitaban tanto tiempo para cada etapa y que haberles dado demasiado tiempo fue en detrimento de la participación. Esto se debe a que los alumnos participaron en el *blog* de manera entusiasta e hicieron todas las actividades de la primera etapa el primer día y durante los otros dos días asignados para realizar esas actividades, la participación en el *blog* disminuyó notablemente ya que los participantes ya habían hecho todas las actividades el primer día. Por ello creemos que un día para las actividades de pre-escritura es más que suficiente. Por razones similares, consideramos que se les debería dar no más de dos días a los participantes para que escriban el primer bosquejo del ensayo, participen de las tutorías en línea para evacuar dudas y envíen su producción a los profesores. Finalmente, creemos que a la etapa de post-escritura sólo deberíamos asignarle dos días, como máximo. Esto haría que todo el proceso se completara en cinco días. Creemos que acortando el tiempo asignado para cada etapa y consecuentemente acortando el tiempo de toda la experiencia, incentivamos la participación y el entusiasmo de los alumnos, ya que los alumnos sienten la presión de cumplir con las tareas en tiempos más acotados.

La experiencia fue muy enriquecedora, especialmente porque la participación de los alumnos fue asombrosa. Hicieron todas las actividades propuestas con gran entusiasmo, lo que se vio en la respuesta inmediata que logramos en el *blog*. Desde el momento en que se los invitó, los alumnos “postearon” comentarios constantemente, e incluso mandaron correos electrónicos para averiguar cuándo subiríamos las siguientes actividades. Se pudo ver que los alumnos tomaron la actividad con seriedad y dedicación, ya que todos sus aportes fueron constructivos. Reflexionaron no sólo sobre sus propios errores sino que identificaron errores en los aportes de sus compañeros, quienes se beneficiaron de las críticas constructivas. Esto comprueba que el trabajo colaborativo y la retroalimentación entre pares ayuda mucho a mejorar el desempeño de los alumnos.

A modo de conclusión, podemos decir que el uso de un *blog* como complemento de las clases presenciales de inglés para brindar a los alumnos una instancia de práctica extra con el fin de mejorar la habilidad escrita puede resultar extremadamente beneficioso. A partir de nuestra experiencia piloto

podemos decir que nuestro *blog* de escritura les resultó a los alumnos muy motivador. Su participación fue óptima. Colaboraron activamente en las actividades y cooperaron el uno con el otro, contribuyendo al desarrollo de la habilidad escrita propia y de la de sus compañeros. Además, su respuesta a la retroalimentación brindada por los profesores fue positiva. Incorporaron los comentarios e hicieron cambios basados en los mismos. Además, como el proyecto ponía énfasis en la idea de la escritura como un proceso y las actividades propuestas para cada etapa fueron planeadas y monitoreadas minuciosamente, los ensayos escritos por los estudiantes estaban bien organizados y presentaban una cantidad mínima de errores. En consecuencia, recomendamos la incorporación de este tipo de herramientas en la clase de inglés para desarrollar y mejorar no sólo la habilidad escrita sino las cuatro habilidades. El uso de este recurso no sólo brinda una instancia extra de práctica y una oportunidad para mejorar las habilidades del lenguaje sino que aviva la enseñanza al incorporar las nuevas tecnologías y fomentar el aprendizaje colaborativo.

Referencias

Campbell, A. (2003). *Weblogs For Use with ESL Classes*. *The Internet TESL Journal*, Vol. IX, nº 2, February 2003. Disponible en Julio 2010 de <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>

Godwin-Jones, R. (2003). *Emerging Technologies. Blogs and Wikis: Environments for Online Collaboration*. *Language Learning and Technology* Vol.7, nº 2 May 2003. Disponible en Julio 2010 de http://cursa.ihmc.us/rid=1131480053328_1801720929_4296/godwin.pdf

Grabe, W. (2003). *Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice*. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 242-262). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pennington, M. C. (2003). *The impact of the computer in second language writing*. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 287-310). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives Digital Immigrants. A New Way to Look at Ourselves and Our Kids*. *On The Horizon*. University Press, Vol. 9 nº5, Octubre 2001. Disponible en Julio 2010 de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Apéndice

Schedule

Pre-writing stage (from july 7th until july 9th)

You will have to enter the *blog* and do the 4 activities proposed for the pre-writing stage (start working with activity number 1, which is the last one you'll find on the page because it was the first one posted, go on with number 2, then with number 3 and 4). The invitation to the *blog* has already been sent to you. In case you haven't received it yet, please contact us.

In order to post your contribution you need to 'add a comment' at the end of each activity and post it. If you have any problems to post your comments, contact us as soon as possible.

You are welcomed to post your opinions on your classmates' or teachers' contributions as well. Be respectful to the other participants and use appropriate language, this *blog* is considered an extension of the class, so we are within the academic domain.

Should you have any questions or doubts while doing the activities, we will offer an online tutoring session on Friday 9th, from 2 pm until 4 pm. The meeting will take place in the Gmail chat.

To be able to chat with us you need to have a Gmail account. As soon as you have the Gmail account add these email addresses to your contact list and to the Gmail chat:

acanavosio@gmail.com

Prof. Andrea Canavosio

eva.aguirresotelo@gmail.com

Prof. Evangelina Aguirre Sotelo

julisalinasr@gmail.com

Prof. Julieta Salinas

We will be online at the time of the online tutoring session.

2) Writing stage (from july 10th until july 13th)

You will have to write your paragraph and e-mail it to the three teachers.

In case you have questions or doubts while writing, we will offer an online tutoring session on Monday 12th, from 2 pm until 4 pm. It will take place in the Gmail chat.

We will be online at the time of the online tutoring session.

3) Post-writing stage (from july 15th until july 20th)

You will have to enter the *blog* and do the activities proposed for the post-writing stage.

In case you have questions or doubts while doing the activities, we will offer an online tutoring session on Tuesday 20th from 2 pm until 4 pm. It will take place in the Gmail chat.

We will be online at the time of the online tutoring

Herramientas de la LSF para la Lectocomprensión de Textos en Inglés

Marisel María Bollati

Universidad Nacional de San Juan

Entre teoría y práctica

¿Puede una teoría lingüística orientar a un docente de lengua al momento de seleccionar y/o diseñar actividades que promuevan una mejor comprensión de un texto? Esta pregunta puede disparar respuestas muy diferentes. Por una parte, para los investigadores y estudiosos de la lingüística, la respuesta seguramente implicaría la formulación de otra pregunta: ¿Cómo podrían seleccionarse y/o diseñarse actividades *sin* basarse en principios teóricos? Sin embargo, para los docentes, los ‘practicantes’, los trabajadores del aula, la pregunta puede ser un tanto intimidatoria. Esta reacción se produce porque lamentablemente sigue existiendo una brecha entre las teorías lingüísticas y la enseñanza de lenguas. Los teóricos que indagan la naturaleza del lenguaje suelen estar alejados de la realidad áulica, y proponer ideas que, según muchos docentes, resultan de poca aplicabilidad; por otra parte, los docentes, abocados a su tarea diaria, frecuentemente toman sus decisiones pedagógicas en función de su intuición, sin poder muchas veces fundamentarlas científicamente. Sin duda, sería muy fructífero lograr un acercamiento entre ambos profesionales a fin de reconciliar y potenciar sendas perspectivas.

En un intento por reducir esta brecha, proponemos incorporar en las clases de lectura de textos en Lengua Extranjera (LE) algunos de los postulados de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), en particular el concepto de metafunciones definido por Halliday (1985, 1994; Halliday y Matthiessen, 2004), y el concepto de género, según la Escuela de Género de Sidney (Martin, 1992; Eggins & Martin, 2003; Martin y Rose, 2008). A la vez, proponemos la incorporación sistemática de aspectos multimodales como parte del proceso de comprensión, apoyándonos en investigaciones sobre multimodalidad alineadas con la LSF (Kress y van Leeuwen, 1996, 2001; O’Halloran, 2004). Esta propuesta se formula en la convicción de que es posible reconciliar la teoría y la práctica, y de que el acercamiento puede resultar beneficioso para todos los involucrados.

Como punto de partida, realizamos un relevamiento del tipo de ejercicios de comprensión lectora habitualmente utilizados en los libros de texto de inglés como LE¹. Observamos que en su mayoría los ejercicios propuestos consisten en a) ejercicios de pre-lectura para activar conocimientos previos rela-

cionados con temas abordados en el texto; b) ejercicios de pre-lectura destinados a la enseñanza de vocabulario y/o estructuras gramaticales contenidas en el texto; c) formulación de preguntas sobre algún aspecto desarrollado en el mismo; d) preguntas de opinión sobre su contenido (personalización); e) ejercicios de opciones Verdadero/Falso; f) llenado de tablas o grillas; g) ejercicios de correspondencia o 'matching'; h) ejercicios de opciones múltiples; entre otros. Una parte importante de los ejercicios que acompañan a los textos responden a objetivos no relacionados directamente con el texto como unidad de significado, y se centran en aspectos léxico-gramaticales correspondientes a expresiones utilizadas en los mismos.

De manera adicional, consultamos a un grupo de docentes de LE² con respecto al tipo de ejercicios que sugerirían para maximizar la comprensión de textos, y hubo coincidencia con los datos que fueron relevados a través de la exploración bibliográfica. Algunos de los docentes incorporaron estrategias de dramatización y sugirieron el uso de mapas conceptuales como elementos que permitirían potenciar la comprensión. Las sugerencias de estos docentes se acercaron más a la presente propuesta, en el sentido de que incorporaron aspectos sociales (dramatización), y gráficos (mapas conceptuales) a la tarea de comprensión.

Si bien todos estos ejercicios, tanto los surgidos de la exploración bibliográfica como la mayoría de los propuestos por los docentes consultados, tienen amplia justificación en clases de LE, estimamos que quedan un tanto relegados algunos aspectos de los textos como unidades de significación.

Una perspectiva sistémico-funcional

Sobre la base de los postulados de la LSF, consideramos imperioso rescatar la noción de texto como unidad de significado (Halliday y Matthiessen, 2004:587) con una función social, y no solamente como una ilustración de aspectos léxico-gramaticales, o como una 'excusa' para presentar nuevas estructuras. Un abordaje de esta naturaleza, es decir, anclado en el concepto de texto, debería considerar tanto aspectos lingüísticos como extra-lingüísticos, tal como lo propone la LSF a través del concepto de estratificación. La dimensión de estratificación básicamente permite comprender cómo un texto se encuentra siempre inmerso en un contexto de situación, y a su vez, esta situación instancia un contexto de cultura que la engloba, estando ambos contextos -de situación y cultura- atravesados por una dimensión ideológica que suele presentarse como 'natural' (Eggins, 2004:10).

Para el abordaje de los componentes extra-lingüísticos, la LSF recurre a los conceptos de *registro* (correspondiente al contexto de situación) y *género* (correspondiente al contexto de cultura). Mediante el concepto de registro, la LSF identifica la variación que se produce en el lenguaje en función de su uso. Las dimensiones de variación típicamente reconocidas por la LSF son el 'campo' (la actividad que está en juego y aquello de lo que se trata el texto), el 'tenor' (los roles de quienes están involucrados en el intercambio lingüístico) y el 'modo' (el rol del lenguaje en el proceso de comunicación). En esencia, el concepto de registro implica que hay "configuraciones reconocibles de recursos lingüísticos" que están presentes en ciertos contextos (Thompson, 2004:40). Por otra parte, el concepto de género está defini-

do como “un proceso social, orientado a un propósito y organizado en etapas” (“*a staged goal oriented social process*”) (Martin y Rose, 2003:7). Desde esta perspectiva se identifica al género con contextos sociales típicos, en los que se realizan situaciones sociales recurrentes, que a su vez activan patrones de significado también recurrentes.

En cuanto a los componentes lingüísticos, al concebir el texto como unidad de significado integrada en un contexto social, resulta necesario analizar cómo el lenguaje construye, por una parte, la interfase entre el texto y el mundo de la experiencia, y por otra parte, entre el texto y los roles sociales de sus productores y receptores. Para explicar esta interfase, la LSF propone una visión tripartita del lenguaje, según la cual, cada vez que se utiliza el lenguaje están en juego tres metafunciones (función ideacional, interpersonal y textual) y se realizan tres tipos de significados a la vez:

- Los significados *ideacionales* tienen que ver con la representación de la experiencia (lo cual se realiza a través de procesos, participantes y circunstancias) y con las relaciones lógico-semánticas que se establecen entre estas representaciones.
- Los significados *interpersonales*, por su parte, tienen que ver con la interacción, los roles sociales y la valoración (realizados en el lenguaje a través de distintas formas de enunciación y modalidad, entre otros sistemas).
- Los significados *textuales* son forjados a través de opciones que aportan organización a la información (elementos cohesivos, opciones de Tema/Rema, entre otros).

Montemayor-Borsinger (2009:84) sintetiza claramente los significados metafuncionales presentándolos en una tabla resumen (Ver Tabla 1 - Anexo)

Estrictamente hablando, la metafunción textual es una función ‘habilitadora’ de las otras dos, que se consideran las funciones primordiales del lenguaje (Montemayor-Borsinger, 2009:87). En otras palabras, la metafunción textual ofrece recursos que les permiten a los usuarios de la lengua expresar eficazmente los significados experienciales y lógicos, juntamente con los significados interpersonales.

Extrapolando estos principios a la clase de lecto-comprensión, sería deseable que nuestros estudiantes fuesen capaces de reconocer el tipo de ‘representación’ que el texto realiza, qué tipo de participantes construye, qué procesos les atribuye, y qué relaciones lógicas establece entre los mimos, es decir, sería deseable que puedan identificar los elementos ‘ideacionales’. Asimismo, puesto que cada texto involucra de alguna manera a su lector en un proceso de interacción (le da o le pide algo), sería importante que cada lector (en este caso, cada estudiante) pudiese, en su encuentro con el texto, identificar el rol que se le ha asignado. Esta consideración es de suma relevancia cuando se pretende promover una lectura crítica.

Una perspectiva multimodal

Otro elemento que forma parte integral de esta propuesta y que se asocia fuertemente - aunque no de manera exclusiva- con la escuela hallidayana es el de multimodalidad. La multimodalidad implica una mirada al texto que incorpora otros modos de significar más allá de las palabras, incluyendo aspectos gráficos, sonoros, visuales, entre otros. Ya en 1985, Halliday y Hassan planteaban que “existen otros modos de significar en todas las culturas que están fuera del ámbito del lenguaje” (*there are other modes of meaning, in any culture, which are outside the realm of language*) (Halliday y Hasan, 1985:3).

La utilización de representaciones gráficas para facilitar la comprensión no es un recurso nuevo y su valor es claramente reconocido en los ámbitos de lingüística aplicada. Jones et al. (1989) explican que cuando los estudiantes elaboran representaciones gráficas de un texto “entienden mejor cuáles son las ideas importantes en el texto, cómo se relacionan y qué puntos son confusos”, y defienden su uso diciendo que “los gráficos promueven un pensamiento no lineal” (1989:21). Di Tommaso (2005) adhiere a estas ideas y sugiere distintas maneras en que se puede explotar el uso de representaciones gráficas en clases de lecto-comprensión. La presente propuesta plantea el uso de elementos gráficos sobre la base de principios sistémico-funcionales como herramienta para facilitar el proceso de comprensión.

De manera afín con los postulados de la LSF, en las últimas dos décadas se han publicado diversos trabajos que investigan y analizan modos alternativos de significar más allá de las palabras. Entre los aportes relevantes se encuentran los trabajos de Gunther Kress y Theo van Leeuwen (1996, 2001), quienes proponen una “gramática del diseño visual” para poder ‘leer imágenes’ (1996:3). Los autores sugieren que las “estructuras visuales realizan significados al igual que lo hacen las estructuras lingüísticas” y por lo tanto “implican distintas interpretaciones de la experiencia y distintas formas de interacción social” (1996:2).

En términos generales, dentro de la lingüística, la bibliografía sobre multimodalidad se refiere a la *interpretación* de imágenes, colores, fondo/figura, etc. y a cómo cada uno de estos elementos construye significado (Kress y van Leeuwen, 2001; O’Halloran, 2004). Por otra parte, fuera del mundo de la lingüística, muchos de los conceptos propuestos por la multimodalidad son utilizados como criterios guía para la *creación* de mensajes que combinan distintos modos de significación, como sucede en el ámbito del diseño. En este trabajo, muy tentativamente, proponemos la *incorporación* de aspectos multimodales, en particular gráficos o dibujos, al proceso de comprensión de textos para facilitar el reconocimiento e identificación de elementos que consideramos fundamentales para la deconstrucción del texto (Martin y Rose, 2005:252-254). Se aspira a lograr un proceso de ‘traducción’ o ‘transcodificación’ entre modos semióticos, en el convencimiento de que este proceso puede fortalecer la comprensión de un texto:

This incessant ‘translation’ or transcodification, between a range of semiotic modes, represents, we suggest, a more adequate understanding of representation and of communication. (Kress y van Leeuwen, 1996:37)

[Esta incesante “traducción” “transcodificación” entre una variedad de modos se-

mióticos representa, a nuestro criterio, una comprensión más adecuada de la representación y de la comunicación.]

La incorporación de gráficos se realiza siguiendo una visión sistémico-funcional de los textos, siendo ésta la principal diferencia entre el uso de gráficos en esta propuesta y el uso de tablas u otros elementos visuales encontrados en el relevamiento llevado a cabo sobre ejercicios de comprensión lectora. El presente constituye tan sólo un primer intento de integrar, de manera sistemática, componentes multimodales basados en la LSF a la actividad de comprensión lectora. Asimismo, corresponde aclarar que el diseño y elaboración de los gráficos para este trabajo se ha realizado utilizando imágenes que se encuentran disponibles en Internet³. El aspecto innovador de la presente propuesta radica en la aplicación de los gráficos a tareas de lecto-comprensión vinculando estas figuras con los principios de la LSF. En este sentido, la propuesta es en gran medida provisional. A través de posteriores investigaciones, nutridas por experiencias áulicas y por una exploración más profunda de literatura relevante, seguramente será posible elaborar recursos más efectivos y precisos para el logro de los objetivos mencionados.

Los elementos gráficos sugeridos en esta instancia incluyen desde formas un tanto abstractas, como círculos, recuadros, llamadas y flechas, hasta imágenes más concretas que aspiran a generar representaciones de procesos (del hacer, pensar, decir), o relaciones interpersonales (entrega y pedido de información, entrega y pedido de bienes o servicios)⁴. Subyacente a esta propuesta está la idea de que estas formas gráficas de representación fomentan un acercamiento alternativo más directo a los componentes del texto, proporcionando una perspectiva más tangible sobre los significados. Reflexionando sobre el uso de ilustraciones durante el proceso de educación formal, Kress y van Leeuwen explican que el uso de ilustraciones es característico durante los primeros años de escolaridad, pero luego gradualmente va disminuyendo, para prácticamente desaparecer en los “dos primeros años de escolaridad secundaria” (Kress y van Leeuwen 1996:15). Sin embargo, fuera del ámbito escolar, como explican estos autores, las imágenes siguen teniendo un rol importante, para el cual el sistema educativo no prepara a los estudiantes.

Por otra parte, es necesario aclarar que las formas que se presentan en esta propuesta son sólo un punto de partida para promover una mirada alternativa de los textos. Una vez que el docente haya introducido su uso en el aula con un criterio flexible, serán los mismos estudiantes quienes seguramente sugerirán y elaborarán diseños alternativos más afines con sus propias maneras de entender el mundo que los rodea.

Representación gráfica de elementos genéricos

Para este tipo de representación, sugerimos el uso de figuras que combinan elementos lingüísticos y gráficos destinados a guiar a los estudiantes a pensar en términos de género, siguiendo la definición de género como “proceso social, orientado a un propósito y organizado en etapas” (Martin y Rose, 2003:7). Se propone un formato basado en recuadros (o representaciones similares) que hacen referencia a actividades sociales reconocidas (Ver Gráfico N° 1 - Anexo). El propósito de esta representación es reflejar la idea de que todo texto cumple una función o una combinación de funciones, y que estas funciones corresponden a configuraciones en gran medida recurrentes. Es importante tener en cuenta que, al hablar de géneros, se presenta una puja entre la repetición y la modificación de prácticas, y que el sistema siempre permite significar algo totalmente “inesperado” (Eggins, 2004:84). Considerando que los géneros son “flexibles, abiertos y que responden a las necesidades de los usuarios” (Eggins, 2004:84), esta actividad puede derivar en la incorporación de categorías o denominaciones nuevas (o híbridas) por parte de los estudiantes. La idea no es promover la identificación inequívoca de un texto como perteneciente a un género predeterminado, sino la reflexión sobre la naturaleza de los textos como prácticas sociales recurrentes.

Por otra parte, proponemos una representación gráfica de secuenciación que pretende fomentar la identificación de *etapas* en el desarrollo del texto (Ver Gráfico N° 2 - Anexo). En este caso, recurrimos al uso de recuadros que incorporan flechas, a fin de sugerir a la vez la continuidad y la separación entre las etapas. Nuevamente vale aclarar que no se promueve una clasificación estricta de un número de etapas en un orden invariable, ya que esto iría en contra de la naturaleza funcional del lenguaje, sino más bien la idea de que el logro de metas implica una secuenciación, simplemente porque no se pueden realizar todas las etapas a la vez (Martin y Rose, 2003: 7-8).

Este tipo de abordaje, como en el caso anterior, requiere de manera inicial la orientación y guía del docente para que los estudiantes comprendan las características de la tarea. No obstante, estimamos que con tal apoyo por parte del docente, los estudiantes pueden fácilmente reconocer distintas etapas del proceso social del que se trate, ya que, por lo general, éstos corresponden a prácticas sociales con las que están familiarizados. La mayoría de los estudiantes de nivel intermedio en el aprendizaje de una LE (a partir del cual se propone la incorporación de esta propuesta), conocen en mayor o menor medida, aunque sea intuitivamente, un gran número de prácticas sociales. Saben que una historia tiene un principio, un medio y un final; saben que una receta generalmente comienza con un listado de ingredientes y es seguida por un número de instrucciones; saben que una descripción contiene detalles de tipo fotográficos; saben que una visita al médico implica una serie de preguntas y respuestas y termina con una recomendación. Conscientemente o no, y simplemente por ser parte de la sociedad e interactuar en ella, todos han desarrollado “expectativas” en cuanto a cómo empiezan y cómo siguen un gran número de eventos comunicativos (Eggins, 2004:83-84). La tarea del docente es incentivar este tipo de reflexión en relación con el texto leído y fomentar la identificación de tales etapas. Los gráficos están propuestos solamente como puntos recordatorios en un recorrido de análisis, destinados a no pasar por alto aspec-

tos relevantes del texto que lo identifican como una construcción social.

Representación gráfica de elementos ideacionales

Para la representación de elementos ideacionales, proponemos elementos gráficos que fomentan la identificación de algunos de los componentes experienciales y lógicos que constituyen la metafunción ideacional. Comenzando por la metafunción experiencial, se promueve la identificación del tipo de participantes y procesos que se construye en cada texto. En el caso de los participantes, la representación gráfica propuesta incorpora un rango de distintas posibilidades: participantes humanos / no humanos, individuales / grupales, concretos / abstractos (Ver Gráfico N° 3 - Anexo). En el caso de los procesos, se presentan representaciones del hacer, el pensar, entre otros, y de procesos más estáticos como de existir, ser y tener (Ver Gráfico N° 4 - Anexo).

Esta instancia de identificación de participantes y procesos es de particular importancia ya que permite que el estudiante perciba la construcción del mundo de la experiencia que se realiza en cada texto. En los ejercicios de comprensión lectora tradicionalmente utilizados, las preguntas que se formulan generalmente dan por sentada la identificación de los participantes involucrados. Este proceso de identificación por parte de los estudiantes puede resultar esclarecedor en la comprensión y constituir un elemento valioso para posteriores debates sobre textos leídos y para posibles comparaciones entre distintos textos. Algunos textos están focalizados en participantes individuales y específicos, como por ejemplo muchos textos narrativos, mientras que otros se centran en grupos de individuos sin hacer referencia a casos particulares, como podría ser el caso de un texto de tipo expositivo que reportase hallazgos de investigaciones o relevamientos sobre adolescentes, niños, estudiantes, u otro grupo social determinado.

Entre las representaciones propuestas para los elementos ideacionales, también contemplamos las circunstancias. Elaboramos una graficación basada en la representación que proponen Halliday y Matthiessen (2004:176), de manera de reflejar su carácter periférico dentro del componente experiencial (Ver Gráfico N° 5 - Anexo). Nuestro gráfico incluye las circunstancias más comunes, como las de lugar, tiempo, causa, modo, dejando espacios para otras un tanto menos frecuentes, siempre contemplando la necesidad de no crear gráficos cerrados, que transmitan la idea de que el lenguaje se corresponde con representaciones rígidas e inflexibles.

Asimismo, dentro del componente ideacional, se propone una representación gráfica de las relaciones que se forjan en el desarrollo del texto, tales como causa-efecto, condición-resultado, contraste, comparación, etc. (Ver Gráfico N° 6 - Anexo). Tal como sucede en el caso de los participantes, cuando se trata de relaciones lógico-semánticas, los ejercicios más tradicionales de lecto-comprensión suelen pasar por alto la etapa de identificación de tales relaciones. Es así que habitualmente se encuentran preguntas como: ¿Por qué se produjo 'X'?; ¿Con qué se compara 'Y'?, lo cual presupone haber identificado previamente una relación causa-efecto, o una relación de comparación respectivamente. Nuestra idea es: ¿por qué no incorporar alguna actividad que permita a los estudiantes descubrir qué tipo de

relación está creando el texto?

A través de esta propuesta, se pretende que los estudiantes lleguen a encontrar en el texto estos vínculos semánticos y puedan analizar las relaciones que establece el texto entre los otros significados que va creando. De esta manera, los estudiantes pueden llegar a rastrear aspectos del desarrollo lógico del texto y en muchos casos identificar su línea de argumentación o progresión (lo cual también es de suma relevancia en la realización de la metafunción textual).

Representación de elementos interpersonales

Los elementos gráficos propuestos en este caso pretenden ilustrar claramente los roles que se entablan en una situación comunicativa, en este caso, la lectura de un texto. Para ello se pueden utilizar figuras que representen las funciones básicas del lenguaje: dar o requerir información, y dar o requerir bienes y servicios (Halliday y Matthiessen; 2004:107). En otras palabras, se propone la exploración del tipo de interacción que implica cada texto: al dirigirse al lector ¿el texto brinda o demanda información?, ¿pide o exige al lector que haga algo, o que responda algo? Estos roles se pueden representar mediante figuras simples, que pueden adaptarse en función de la edad y/o intereses de los estudiantes o las características de la clase. La formulación de estas simples preguntas, apoyadas por imágenes, permite concientizar al estudiante (el lector) con respecto a su rol en el proceso comunicativo.

A modo de ejemplo, se presenta una representación gráfica que se puede utilizar para indicar que un texto requiere un cierto accionar por parte del lector (Ver Gráfico Nº 7 - Anexo).

En la dimensión interpersonal también se proponen elementos gráficos que facilitan la exploración de aspectos evaluativos de cada texto, realizados a través de epítetos y lexis valorativa -entre otros elementos lingüísticos-, que revelan el posicionamiento del escritor ante el tema que presenta y ante el lector (Ver Gráfico Nº 8 - Anexo). Se incorporan en el gráfico los símbolos de más (+) y menos (-), que se asocian generalmente con la idea de positivo o favorable, y negativo o desfavorable. En este caso se utilizan dos llamadas, que presentan una dicotomía entre valoración positiva y negativa aplicada a personas, y la misma dicotomía aplicada a cosas. Las distinciones entre personas y cosas están inspiradas en las categorías de *juicio* y *apreciación* dentro de la teoría de la Valoración (Martin y Rose, 2003:22-58). Dentro de las llamadas que contienen los símbolos valorativos, se incluye una figura humana entre los signos + / - , la cual está dispuesta de esa manera para mantener presente la idea de que la valoración es una construcción del creador del texto y no un elemento intrínseco de lo que se está valorando.

Las líneas en blanco que aparecen a continuación de las dicotomías se ofrecen para que los estudiantes ubiquen elementos del texto que a su criterio son portadores de este tipo de valoración. Se puede sugerir a los alumnos que escriban los términos seleccionados como si estuviesen trabajando sobre un continuo: los términos o expresiones que sean percibidos como más negativos, se insertarán más cerca del margen izquierdo y viceversa con los positivos.

Por otra parte, dentro de los elementos que contribuyen a la creación de significados interpersonales, nuestra propuesta también incluye un gráfico asociado con la representación de voces (Ver Grá-

fico Nº 9 - Anexo). Se presentan “llamadas” que los estudiantes deben completar con la idea o locución presente en el texto, y luego atribuir tales palabras a la fuente correspondiente. El objetivo de ofrecer gráficos con llamadas es el de promover la *identificación* de las distintas voces que participan en el texto, lo cual se considera una variable interpersonal desde la perspectiva de *engagement* (compromiso) dentro de la teoría de la Valoración, propuesta por Martin y Rose (2003:44-54). La incorporación de voces en un texto dado también es considerada un elemento interpersonal puesto que contribuye a la creación de espacios de negociación, o “espacios semánticos entre polos positivos y polos negativos” (Halliday y Matthiessen, 2004: 619).

En el Gráfico Nº 9 (Anexo) se sugieren distintos tipos de fuentes para mostrar que la atribución no se realiza siempre a un participante humano, y que a veces una voz se oculta en metáforas gramaticales u otros recursos de despersonalización.

Realizando nuevamente una comparación con propuestas más tradicionales, en los cuestionarios que habitualmente acompañan a los textos, las preguntas formuladas se centran en cuáles son las opiniones vertidas, dando por supuesta la identificación de tales partes del texto como voces incorporadas al mismo. Es decir, queda minimizada la decisión del escritor de traer al texto tal o cual voz, a pesar de que esa decisión construye en gran medida el posicionamiento del autor.

Representación de elementos textuales

En el nivel textual, se proponen gráficos para registrar el seguimiento de participantes en el desarrollo del texto (Ver Gráfico Nº 10 - Anexo). Como explican Martin y Rose (2003:145-174), una vez que un participante ha sido introducido en el texto, es retomado y mencionado nuevamente a través de distintos recursos lingüísticos que incluyen el uso de pronombres, sustitución, repetición, sinonimia, u otros elementos cohesivos. Estos recursos permiten retomar y recrear a los participantes, constituyéndose en verdaderas hebras en el tejido textual. Nuevamente realizando una comparación con ejercitación tradicional de lecto-comprensión, muchos libros de texto proponen ejercicios de identificación de referentes (por ejemplo, los estudiantes deben indicar a qué/quién se refieren determinados pronombres utilizados en el texto). Sin embargo, en estos casos, la relación que establece el estudiante queda generalmente reducida a un segmento del texto y limitada a una instancia de referencia, ya que este tipo de actividad mantiene el centro de atención en el aspecto formal gramatical y no en la construcción de un participante a lo largo del texto. La actividad sugerida implica la identificación de referencias *sostenidas* a una misma idea y se alinea con la propuesta de Eggins (2004:44-46) en cuanto al reconocimiento de cadenas léxicas y con el seguimiento de los participantes que postulan Martin y Rose (2003:145-174).

Los gráficos propuestos simplemente intentan rescatar la idea de seguimiento, y pueden ser adaptados según el nivel y/o las edades de los estudiantes. Se puede utilizar un gráfico con una secuencia vertical, como el referenciado anteriormente (Gráfico Nº 10 - Anexo).

El tipo de representación puede quedar en manos de los estudiantes una vez que se les haya explicado en qué consiste este seguimiento. Así, pueden llegar a generarse figuras con las caracterís-

ticas de redes, caminos serpenteados o “laberintos”. Se pueden utilizar distintos colores para “seguir” a distintos participantes, dibujando, por ejemplo, líneas o flechas entre sus distintas manifestaciones lingüísticas (Ver Gráfico Nº 11 - Anexo).

La identificación de estos elementos ilustra la importancia de los lazos cohesivos en el desarrollo de un texto, y puede llevarse a cabo en el contexto áulico como un juego “detectivesco” de rastreo de redes de relaciones.

Implicancias de la posible implementación de esta propuesta

Un aspecto de posible interés en la presente propuesta es que puede entenderse y/o utilizarse como una matriz de análisis, ya que las actividades y los gráficos sugeridos permiten ser aplicados prácticamente a cualquier tipo de texto. Esta potencial aplicabilidad se apoya en el hecho de que los gráficos propuestos, juntamente con las breves referencias lingüísticas que los acompañan, están concebidos sobre la base de la concepción del lenguaje según lo define la LSF, es decir, como un recurso que forja a la vez significados ideacionales, interpersonales y textuales, que a su vez realizan prácticas sociales. Además, la propuesta se apoya en la integración de diversos modos de significar, incorporando ilustraciones o representaciones gráficas, en la creencia de que las prácticas educativas se pueden enriquecer fortaleciendo una alfabetización multisemiótica.

Por otra parte, la utilización de los recursos propuestos puede realizarse según la discrecionalidad de cada docente en relación con el texto que se esté trabajando. Por ejemplo, se puede plantear un enfoque interpersonal para ciertos textos o ideacional o textual para otros, o se podría trabajar con todos los niveles propuestos con mayor o menor grado de profundidad.

Un análisis metafuncional con las características propuestas en el presente trabajo suele asociarse con tareas de Análisis del Discurso, o Análisis Crítico del Discurso, las cuales se vinculan con actividades relativamente avanzadas en el ámbito de una LE. No obstante, el uso de gráficos de fácil comprensión puede permitir un considerable nivel de reflexión incluso en niveles intermedios de aprendizaje de una LE.⁵ Por otra parte, al verter luz sobre elementos que forjan los significados en un texto escrito, este tipo de reflexiones puede también resultar de utilidad para desarrollar mayor conciencia en los estudiantes con respecto a su propia expresión escrita.

Una posible objeción ante el presente planteo es que podría implicar la introducción de conceptos teóricos y terminología de difícil acceso para los estudiantes. En tal sentido, estimamos que el presente enfoque puede aplicarse sin introducir terminología compleja que pueda confundir a los estudiantes con respecto a sus conocimientos ya adquiridos sobre gramática y que el uso de elementos gráficos resulta un gran aliado para simplificar el abordaje. La aplicación de esta propuesta requiere principalmente la aceptación por parte del docente, sin dejar de lado niveles de análisis y terminología de carácter más tradicional. Coincidimos con las ideas de Carlos Lomas (en Sanchez C. y Rodriguez, 2001) al respecto:

Estoy en contra de convertir la educación lingüística en lingüística aplicada, sea de la orientación que sea. Por ello, de la misma manera que he criticado en el pasado la incorporación a las clases de lengua del corpus conceptual y de la terminología de la gramática estructural o generativa, en el presente hago lo mismo en relación con la incorporación injustificada de los conceptos de la pragmática, de la lingüística del texto o de la semiótica. No se trata de cambiar los términos tradicionales por otros como implicatura, macroestructura textual o acto perlocutivo, sino de enseñar a reflexionar sobre el uso lingüístico con herramientas menos sofisticadas y menos sectarias. La gramática tradicional puede ser útil para explicar muchas cosas con fines pedagógicos, aunque no sea una gramática “científica”. A efectos pedagógicos es más útil de lo que se cree, y desde luego más comprensible que el aluvión de términos de las teorías lingüísticas actuales. Dicho de otra manera, los estudiantes no tienen ninguna culpa de que lingüistas como Saussure, Chomsky, Austin o van Dijk tengan puntos de vista diferentes sobre el lenguaje. Las necesidades educativas del alumnado son distintas de los intereses (científicos y académicos) de las diferentes lingüísticas. Por ello, quien debe estar al día de la lingüística contemporánea es el profesorado, pero no para aplicar literalmente lo que sabe, sino para ayudar al alumnado desde la reflexión a mejorar su uso lingüístico y comunicativo.

Rescatamos particularmente las ideas de que son las necesidades de los estudiantes las que deben guiar las decisiones pedagógicas y es el “profesorado” quien debe estar actualizado con respecto a las nuevas tendencias. En resumen, se postula que es posible realizar actividades simples de comprensión lectora basadas en las metafunciones propuestas por la LSF que resulten accesibles a niveles intermedios de competencia en una LE, y que la utilización de recursos gráficos puede facilitar el proceso. Ese sigue siendo nuestro rol docente, el de facilitar, guiar, orientar y promover un entorno en el que los estudiantes puedan desarrollar su propio proceso de crecimiento.

Notas

Se utilizaron libros de textos de inglés como lengua extranjera seleccionados para el proyecto de investigación “Análisis de libros de texto de inglés y español como Lengua Extranjera desde una perspectiva Sistémico-Funcional”, que se lleva a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (2010 – en curso).

Esta consulta se formalizó durante las Jornadas llevadas a cabo el 19 de junio 2010, organizadas por ACPI (Asociación Cordobesa de Profesores de Inglés), denominadas “Developing reading and writing skills: Shunting to and fro” a cargo de Mgter. Marisel Bollati.

Las imágenes de Screen Beans utilizadas en la elaboración de los gráficos han sido obtenidas de: <http://free-pages.misc.rootsweb.ancestry.com/~nielsp/233/clipart/scrbeans/htm/index15.htm>

La autora agradece a la Prof. Esp. Sandra Belelli (FACSO – Univ. Nac. de San Juan) por sus valiosos aportes y

sugerencias en la elaboración de los gráficos presentados.

Resulta oportuno expresar que si bien esta propuesta está destinada a fomentar la comprensión de textos particularmente en clases de LE, estimamos que la misma es también relevante para apoyar la comprensión en lengua materna.

Referencias

Di Tommaso, K. (2005). *Strategies to facilitate reading comprehension in college transition students. Research to Practice Brief. No. 5, Mayo-julio 2005. Boston, MA: National College Transition Network, World Education. Disponible en: <http://www.collegetransition.org/promising/rp5.html>.*

Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics. London: Pinter.*

Eggs S. y Martin J. (2003). *El contexto como género: Una perspectiva Sistémico funcional. Revista Signos, 36 (54), 85-205. Está indicado: Volumen 36, Número 54, de la página 185 a la 205.*

Halliday, M. (1985). *An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold.*

Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar (Second edition). London: Arnold.*

Halliday M. y Matthiessen C. (2004). *An introduction to functional grammar (Third edition). London: Arnold.*

Halliday, M. y Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective. Victoria: Deakin University.*

Jones, B.F., Pierce, J. y Hunter, B. (diciembre 1988 - enero 1989). *Teaching students to construct graphic representations. Educational Leadership 46 (4), 20-25. Está indicado: Volumen 46, número 4, de la página 20 a la 25.*

Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The grammar of visual design. Londres: Routledge.*

Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold.*

Martin, J. (1992). *English Text: system and structure. Amsterdam, Benjamins.*

Martin, J. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse. London: Continuum.*

Martin, J. & Rose, D. (2005). *Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. En Hasan R., C. Matthiessen y J. Webster (Eds.) Continuing Discourse on Language (251-280). Londres: Equinox.*

Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping culture. London: Equinox.*

Montemayor-Borsinger, A. (2009) Tema: Una perspectiva sistémico-funcional de la organización del Discurso. Buenos Aires: Eudeba.

O'Halloran (2004). Multimodal Discourse Analysis. London, New York: Continuum.

Rodriguez, L. y Sanchez Lozano C. (2001). Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado. Entrevista con Carlos Lomas. Revista Actualidad Educativa, 19. Está indicado: Número 19 de 2001, Colombia, Bogotá. Disponible en: <http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/entrevista.doc>

Thompson, G. (2004). Introducing Functional Grammar (Second edition). London: Arnold.

Anexo

Tabla 1: Significados metafuncionales

Ideacional:	Interpersonal:	Textual:
Diferentes representaciones realizadas por estructuras de 'Transitividad' (verbos del hacer, del hablar o del pensar con participantes y circunstanciales asociados) combinadas por medio de la coordinación, la subordinación, la expansión o la proyección.	Diferentes opciones en la enunciación: orden, ofrecimiento, declaración o pregunta, realizadas por diferentes estructuras de 'Modo/Temple' (Sujeto gramatical y verbo conjugado) y modalidad	Diferentes opciones en el nivel de la organización del mensaje, realizadas por 'Tema-Rema' y 'Dado-Nuevo'. El Tema es el punto de partida del mensaje. El Tema es <i>generalmente</i> Dado, pero no necesariamente.

Gráfico N° 1: Representación de elementos genéricos.

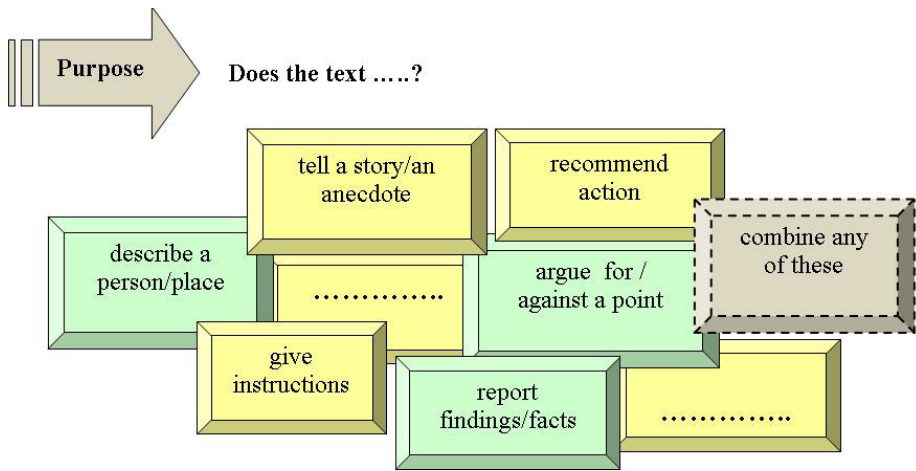


Gráfico N° 2: Representación de elementos genéricos - Etapas

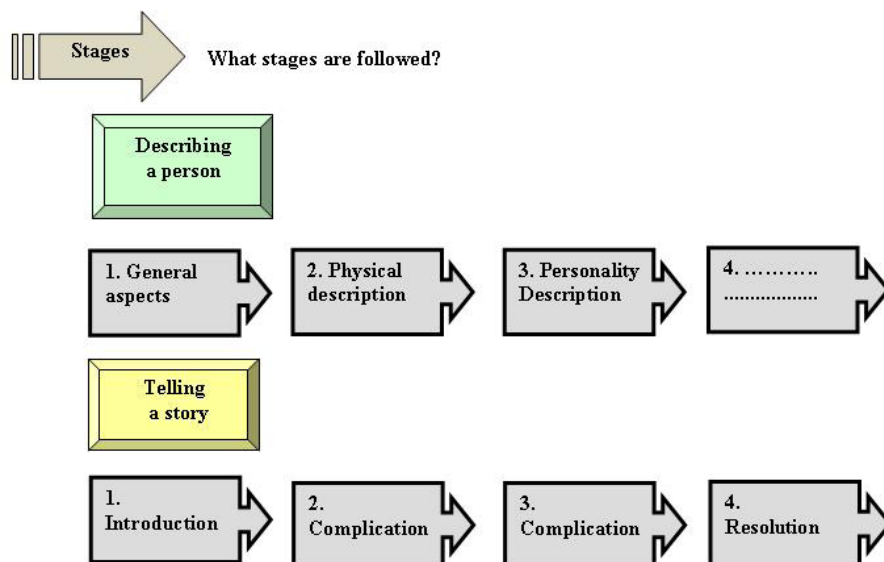


Gráfico N° 3: Representación de elementos experienciales -Participantes

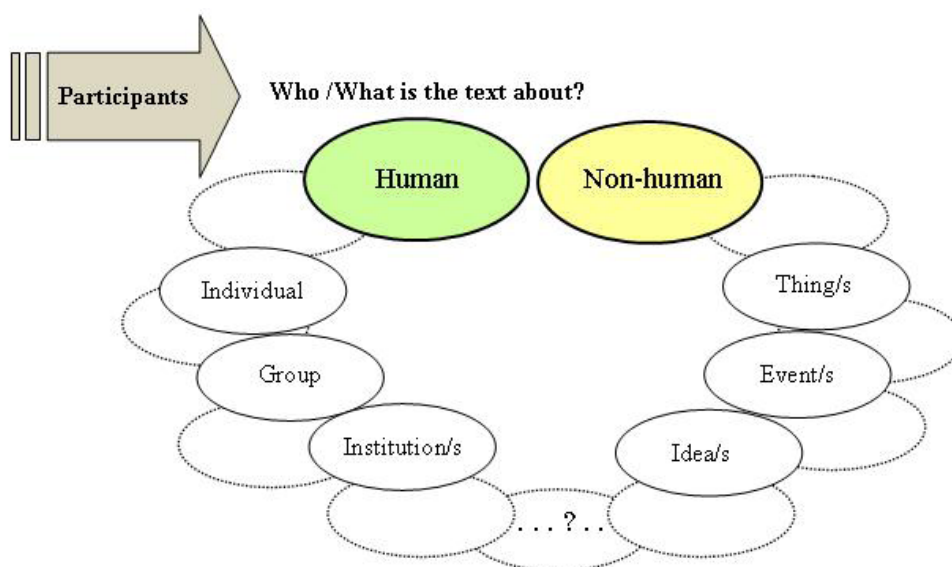


Gráfico N° 4: Representación de elementos experienciales: procesos

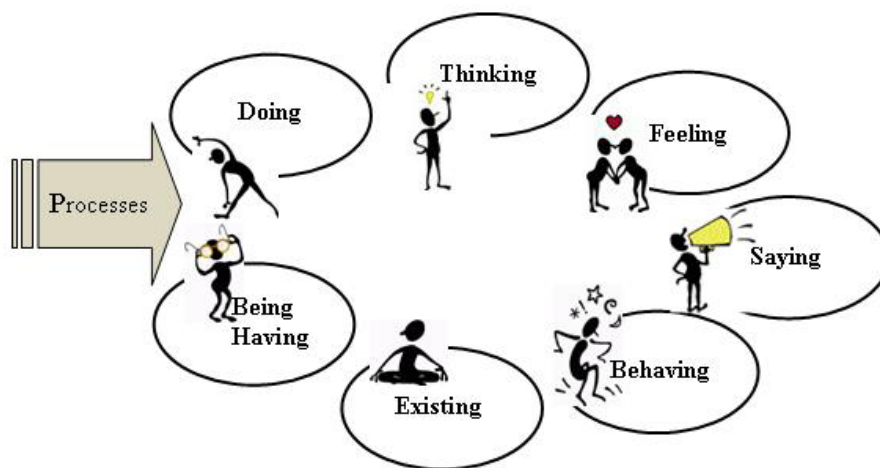


Gráfico N° 5: Representación de elementos experienciales - Circunstancias

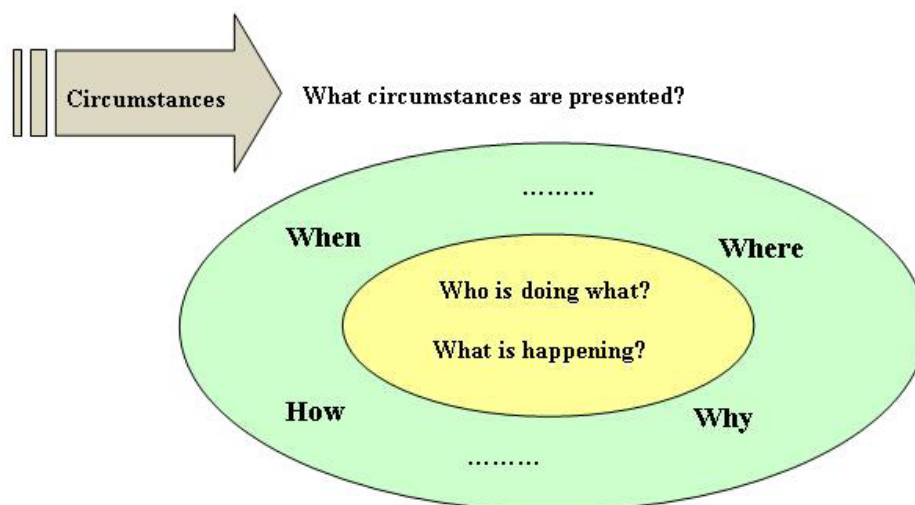


Gráfico N° 6: Representación de elementos lógicos (expansión)

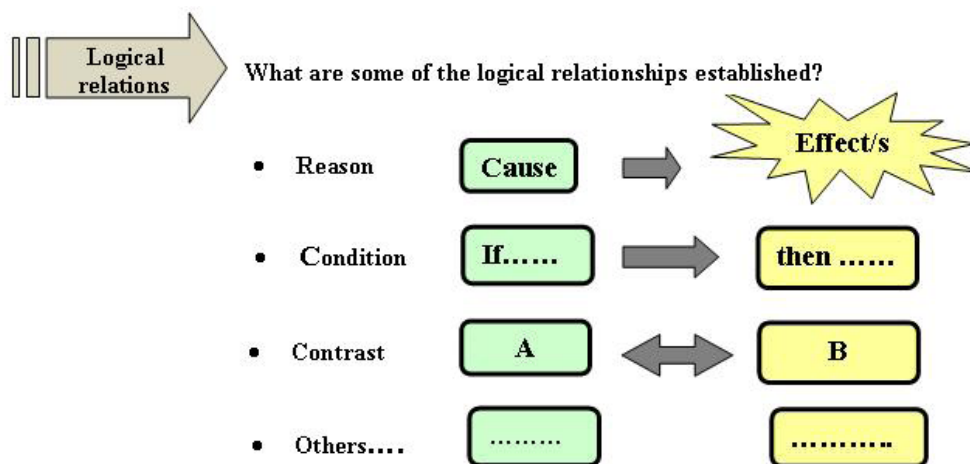


Gráfico N° 7: Representación de elementos interpersonales - Roles

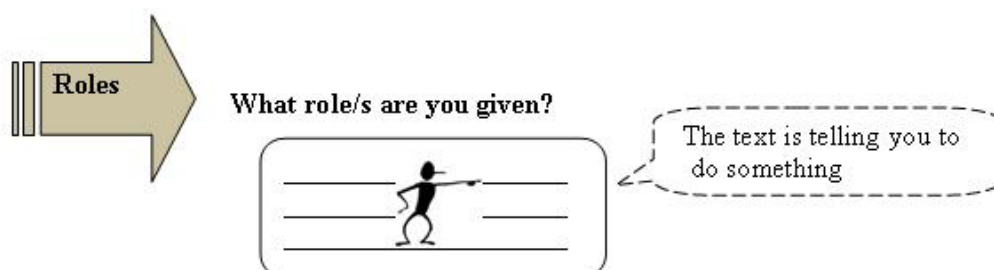


Gráfico N° 8: Representación de elementos interpersonales - Evaluación

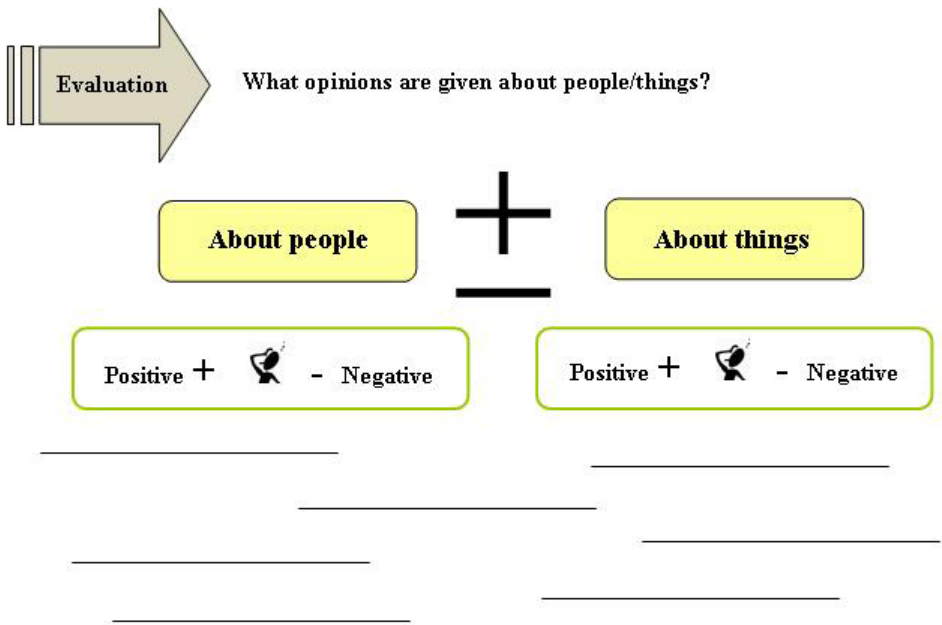


Gráfico N° 9: Representación de elementos interpersonales - Voces

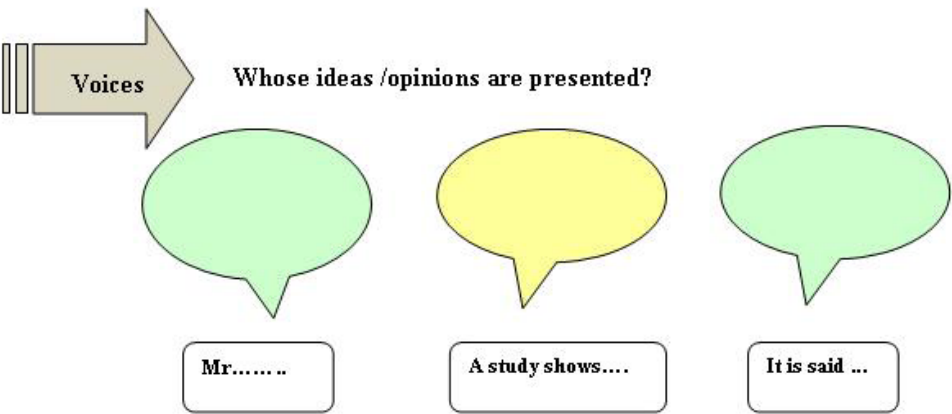


Gráfico N° 10: Representación de elementos textuales - Seguimiento de participantes

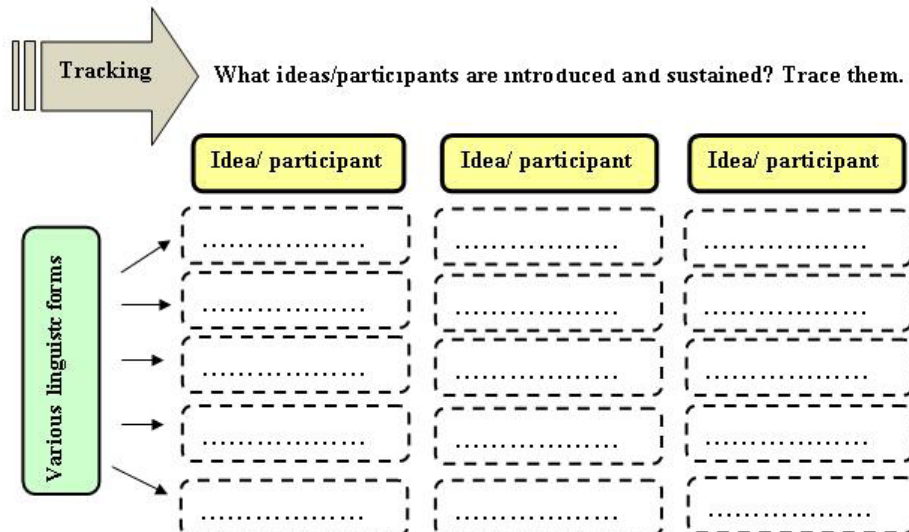
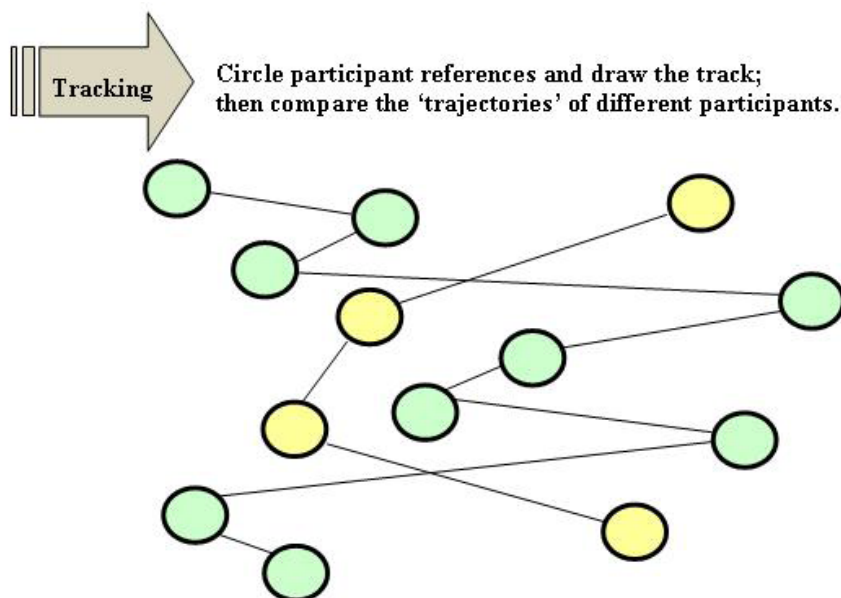


Gráfico N° 11: Representación de elementos textuales: Redes de seguimiento



Lectura y escritura en foros plurilingües, en sesiones de intercomprensión en lenguas romances

María Elena Ceberio

Universidad Nacional de Río Cuarto

Durante las sesiones de intercomprensión en lenguas romances que se realizan sobre la plataforma de formación en lenguas a distancia Galanet¹, los participantes (alumnos del último ciclo de nivel medio, jóvenes universitarios, adultos en formación, docentes) comunican en foros durante gran parte del guión pedagógico a fin de construir posteriormente una página de prensa en forma conjunta.

Los foros, objetos discursivos nuevos mediados por Internet, son denominados por algunos investigadores como “híbridos” pues combinan dos tipos de discursos que tradicionalmente han sido denominados “el oral” y “el escrito”, teniendo en cuenta el canal de la comunicación. En la plataforma de formación a distancia Galanet, la interacción por escrito que se produce en los foros tiene características generales y particulares, relacionadas estas últimas con la situación de comunicación que allí se desarrolla.

Antes de analizar algunos fragmentos de foros que tuvieron lugar durante una sesión particular en la cual intervinieron participantes de la UNRC, es necesario situar las condiciones de producción de la plataforma Galanet, conceptualizar la intercomprensión como práctica y como metodología en el aprendizaje de lenguas, reflexionar sobre los rasgos distintivos de los foros como espacios de interacción.

El trabajo sobre la plataforma

Galanet es una plataforma prevista para contener institucionalmente la interacción de hablantes de español, portugués, italiano, rumano, catalán y francés durante un tiempo y en un espacio que constituyen metáforas temporal y visual. Una *sesión* de intercomprensión es realizada en un tiempo de alrededor de tres meses, en un útil virtual que representa un espacio en el cual los navegantes se apropian de diferentes sitios: foro, despacho individual, despacho del equipo, salas de chat, bar, sala de redacción, biblioteca, sala de recursos, salón de retratos de los participantes. Allí, los navegantes leen, escriben, escuchan y observan documentos en lenguas romances.

Los “galanautas” son estudiantes de países diversos, agrupados en su propio país o en otros por coordinadores y animadores docentes, que comunican en las lenguas romances que ellos poseen, como lengua/s materna/s, segundas o de aprendizaje. Además de los foros de discusión, utilizan el chat o la mensajería para los intercambios.

En Galanet, la comunicación se desarrolla en cuatro fases desde la puesta en contacto de los participantes hasta la publicación de una página de prensa. El guión pedagógico prevé la discusión de los estudiantes sobre las temáticas que ellos mismos proponen en una primera fase; luego, la continuación de las discusiones sobre el tema elegido para la página de prensa; la redacción colaborativa de la página de prensa, en todas las lenguas que fueron utilizadas durante la sesión, que luego es publicada en la plataforma en la siguiente dirección electrónica: www.galanet.eu cuyo portal puede ser leído en seis lenguas (portugués, español, francés, catalán, rumano e italiano). Cada participante no sólo genera textos propios en respuesta a los enunciados de otros sino que tiene la posibilidad de adjuntar documentos escritos, audio, audiovisuales, hipermedia en apoyo de sus discursos. De modo que en Galanet se intercambian variados formatos textuales: opiniones, textos de prensa, retratos, publicidades, canciones, otros.

La perspectiva de aprendizaje es “accional”, es decir, que *“...se considera ante todo al usuario o al alumno de una lengua como actores sociales que deben realizar tareas (que no son sólo lingüísticas) en unas circunstancias y un ámbito determinados, dentro de un área de acción particular”* tal como lo describe el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas producido por el Consejo de Europa. El aprendiente es un sujeto social e inscribe sus prácticas en la vida social. En Galanet interactúa con otros y realiza un trabajo colaborativo que luego tendrá “distribución” y “consumo” en la vida social (Fairclough, 1998). Sus prácticas como aprendiente fueron realizadas en una situación auténtica y así, el aprendiente se sitúa como un sujeto que comunica y no como un alumno que aprende para comunicar. (Ceberio, 2004).

La *intercomprensión*, comprensión entre lenguas o comprensión cruzada (Degache y Melo, 2008) implica la utilización de la lengua materna y/o de otras lenguas que un sujeto posee para la comprensión de la/s lengua/s de otros. Es tanto una práctica de hecho en la vida cotidiana según ciertas condiciones como un enfoque didáctico basado en el diálogo entre locutores que hablan cada uno su propia lengua o lenguas de referencia y se ejercitan para comprender la lengua de otros, es decir, *comprender varias lenguas sin hablarlas* (Carton, 2006:3).

Este enfoque didáctico surgió en Europa en los años 90. Son objetivos de esta perspectiva que los sujetos aprendientes activen sus capacidades receptivas hacia las otras lenguas. La intercomprensión valoriza los saberes y saber hacer que los sujetos poseen en su lengua materna y otras lenguas de conocimiento, la relación de similitudes y diferencias entre las lenguas, el desarrollo de capacidades parciales respecto de las otras lenguas en un principio. Esa competencia parcial, es un dominio limitado, imperfecto en un momento dado, como parte de una comprensión plurilingüe plural que esa competencia enriquece. Es funcional en relación con un objetivo determinado.

En Galanet, la intercomprensión implica una práctica intensiva, guiada pedagógicamente, a través de la cual los participantes generan estrategias individuales para profundizar la comprensión entre las

lenguas. Es decir, la interacción misma con hablantes de otras lenguas, la realización de otras actividades previstas en la plataforma así como actividades promovidas por los profesores-animadores según los grupos de trabajo contribuyen al afianzamiento de la capacidad comprensiva en los interactuantes. Los aprendientes apelan a estrategias lingüísticas y metalingüísticas, comunicativas y metacomunicativas, de comprensión y de intercomprensión, entre ellas:

- utilizar la proximidad lingüística
- tener una visión global del texto
- utilizar el contexto
- recurrir a la derivación y composición en la formación de palabras
- encontrar correspondencias lexicales y morfo-fonológicas entre las lenguas.
- verificar hipótesis semánticas
- utilizar otros códigos, pedir de repetir
- aproximarse a la lengua del interlocutor
- reformular sucesivamente los enunciados
- solicitar explicitación de elementos lingüísticos desconocidos
- recurrir a la lengua materna.

Los foros

Estos objetos discursivos nuevos merecen diversas categorizaciones y descripciones. Se trata de formatos textuales que derivan de los cibergéneros, neologismo con el cual algunos autores denominan el objeto nuevo que comprende los discursos y textos electrónicos.

Afonso y Poulet (2003) describen la comunicación en los foros como un tipo de conversación plurilingüe e intercultural en el curso de la cual cada participante o interlocutor habla una lengua romana que elige y lo hace en su nombre. Por tanto, él es “enunciador” y el grupo o el “forum” funcionan como un “co-enunciador polifónico”, es decir, que los destinatarios son múltiples. También pueden acontecer intercambios cruzados, con co-enunciarios elegidos”. Otros autores designan con el término

de “polílogo” este circuito que se establece entre enunciadores plurales. Aún cuando un enunciador responde a otro, por ejemplo, su respuesta es recibida por todo el grupo de receptores.

Pero en Galanet, ese carácter plural está delimitado. Son sólo los estudiantes, animadores y coordinadores que se han inscripto en la sesión y que son identificados por su lugar de origen y por los retratos individuales y de equipo que cada uno inscribe en su despacho de la plataforma. Carton (2006) explica que el carácter público y por ende colectivo de los intercambios hace de los foros un útil colaborativo, un lugar propicio para una “cognición compartida” puesto que se ponen ideas en común. Todos los participantes de un foro son co-autores de un documento único constituido por todas las intervenciones.

Marcoccia (2003), por su parte, explica que un foro de discusión puede ser definido como dispositivos híbridos de comunicación interpersonal de masas en la medida en que permiten el intercambio interpersonal (A responde a B) y la comunicación de masas.

En Galanet, la situación de comunicación puede ser definida como *exolingüe-plurilingüe* (Degache y Tea, 2003)., es decir, un espacio virtual “natural” en el cual se desarrolla una situación comparable a la de intercambios nativos/alóglotas en el sentido de que éstos pueden recurrir a dos lenguas, compartidas en forma desigual. Y en este sentido, siguiendo a los mismos autores, las IPADE (interacciones plurilingües asincrónicas distantes escritas) que tienen lugar en los foros constituyen un potencial para la adquisición en lenguas extranjeras.

La interacción en foros entre dos o más sujetos puede prosperar cuando media la lectura-comprensión en X lengua, la cual motiva la respuesta en X lengua y se genera así una cadena plurilingüe de enunciados. Emisión y recepción son asincrónicas, sin embargo, próximas al discurso “polílogo” por su enunciación. Aún su escrito puede guardar marcas de oralidad.

Estos diálogos en lenguas en foros sobre Galanet son posibles porque los sujetos tienden puentes *entre* sus saberes lingüísticos y comunicativos y saberes nuevos por incorporar así como *entre* su cultura de origen y la de los co-actantes de otras nacionalidades y culturas. Los intercambios entre sujetos de culturas diferentes promueve las miradas interculturales.

Observaciones sobre fragmentos de foros de una sesión Galanet particular

Como contenido de una asignatura de grado, y como oferta de extensión, la práctica de intercomprensión se viene realizando desde 2004 en el Departamento de Lenguas de la UNRC, a través de la participación en las sesiones de intercomprensión de la plataforma citada.

Los fragmentos de foros que serán analizados pertenecen a la sesión desarrollada entre octubre y diciembre de 2008, denominada “Construttori di ponti”, en la cual interactuaron 75 estudiantes y docentes universitarios, hablantes de portugués, italiano, español y francés, provenientes de cuatro universidades situadas en Pisa (Italia), Río de Janeiro (Brasil), Lyon (Francia) y Río Cuarto (Argentina).

En el siguiente extracto del foro “*Aimes-tu les films de ton pays?*” (*¿Te gusta el cine de tu país?*), se observa la alternancia del francés y el italiano. El espacio de tiempo que media entre los tres enunciados

no deja huellas en la enunciación.

I.1. Mon film préféré? Difficile à dire. Comme je l' ai dit j'aime beaucoup "Paris" avec Juliette Binoche.

Sinon j'aime beaucoup aussi "Le fabuleux destin d'Amélie Poulin". Et vous n'avez pas du tout de film de votre pays qui vous aurez plu? un péplum :) (¿Mi película preferida? Difícil de decir. Como ya lo he dicho me gusta mucho «París» con Juliette Binoche. También me gusta mucho « El fabuloso destino de Amélie Poulain ». ¿Y ustedes no tienen film de sus países que les hayan gustado? ¿...un "peplum"?

I.2. Ora non mi vengono in mente film italiani belli, o perlomeno belli secondo me. Che significa peplum? (Ahora no me vienen a la mente películas italianas bellas, o por lo menos bellas para mí. ¿Qué significa "Péplum"?

I.1. Péplum est le mot français qui désigne les films italiens des années 50-60 qui parlent d'histoires de la Rome antique ou de mythes. » Les derniers jours de Pompéi » ou « Hélène de Troie » en sont (« Péplum » es la palabra francesa que designa los films italianos de los años 50-60 que hablan de historias de la Roma antigua o de mitos. « Los últimos días de Pompeya » o « Helena de Troya » lo son.)

I. ". Interessante!! (!!Interesante!!)

El contenido del intercambio es fuertemente cultural, concierne a la cultura de los dos países de origen de los interlocutores y al mismo tiempo, se pone en evidencia la estrategia del aprendiente aloglota de interrogar al nativo como modo de acceder al sentido de un término, en este caso. El hecho de que uno de los interactuantes revele al otro un tema de su propia cultura motiva la apreciación final del extracto, acompañada por los signos de admiración, como elemento paralingüístico que transmite el énfasis que se utilizaría en oralidad. Por otra parte, al descubrir su concepto respecto de una particularidad de la cultura del otro, el participante revela su intención de acercarse a su interlocutor a través de un conocimiento que supone será compartido.

La primera pregunta tiene relación anafórica con la intervención precedente, en la cual se interrogaba al colectivo de los participantes en ese foro sobre su film preferido. Luego, el enunciador se constituye en "yo" para dar su respuesta y apela a "ustedes" para la pregunta en dirección a los co-enunciadores que constituye el grupo destinatario. El diálogo deviene "polílogo".

En el siguiente extracto en español, francés y portugués:

I.1....A pesar de que he vivido muchas experiencias en mis 50 años, siempre pienso que hay muchas más cosas buenas (y de las otras) que me esperan para disfrutar y poner a prueba mi imaginación

...

De todos modos, me gusta tener presente la frase de John Lennon: "la vida es eso que pasa mientras hacemos planes para el futuro".

I.2. Je trouve qu'il est tres dur de s'imaginer dans le futur. Je sais ce que j'aimerais : m'installer en espagne, devenir professeur de francais, m'entourer des gens que j'aime...maintenant savoir si cela arrivera c'est impossible.. (Me parece que es muy difícil imaginarse en el futuro. Sé lo que me gustaría: instalarme en España, ser profesora de francés, rodearme de la gente que amo...ahora, saber si eso sucederá es imposible)

I. 3..pro futuro... nao sei.... queria tabalhar nas relacoes internacionais ,mas vai ser muito dificil para eu conseguir mas vou tentarqueria ter uma vida muito activa porque nao gosto estar parada ... espero ter uma vida dinâmica. (. Para El futuro... no sé...quisiera trabajar en relaciones internacionales pero va a ser muy difícil para mí conseguirlo aunque lo voy a intentar...quisiera tener una vida muy activa porque no me gusta estar sin hacer nada. Espero tener una vida dinámica.)

I.4. Assim como a Anabela gostaria de no futuro ter uma vida bem dinamica. A cada dia que passa tenho mais certeza da minha escolha de trocar a tradução por um trabalho no ramo da hotelaria que combina muito mais com a minha personalidade e vontade de viajar e conhecer pessoas novas sempre que possível. (Así como Anabela me gustaría en el futuro tener una vida bien dinámica. Cada día que pasa tengo más certeza de mi deseo de cambiar la traducción por un trabajo en el ramo de la hotelería)

...las tres primeras interlocutoras no dan continuidad al intercambio entre ellas. Se trata de expresiones individuales relacionadas con el planteo inicial del foro titulado *"El tiempo que tenemos por delante para..."*. La última interlocutora reformula los propósitos de la anterior aunque siempre en dirección al co-enunciario plural del foro.

En el foro de Galanet, la comunicación es estructurada en el sentido de que en ese espacio virtual, los mismos interactuantes proponen los foros (temáticas de comunicación) que servirán para la discusión entre culturas. En esta sesión, las temáticas de intercambio han sido son amplias. Comprendieron la cultura de cada país representado, las lenguas, temas sociales como el futuro, los estudios y otros. El tema seleccionado para la página de prensa estuvo relacionado con la gastronomía.

El siguiente es un extracto del foro *"Citations du monde"* (*Citas del mundo*). **Sólo dos participantes intercambian propósitos. En la primera intervención, la reformulación de la cita gauchesca pone en evidencia la preocupación de la participante de hacer comprender no sólo su lengua sino el significado que su cultura de origen otorga a esa idea popular. Es una secuencia fuertemente marcada**

por la negociación de significados, por las apreciaciones subjetivas respecto de las imágenes que las expresiones lingüísticas generan, por la colaboración entre las interactuantes y por la cercanía que establecen las dos participantes a través de sus orales-escritos.

I.1. una cita gauchesca que siempre viene bien tener en cuenta:

“hay que desensillar hasta que aclare”,

quiere decir que hay que “bajarse del caballo hasta que pase la tormenta”, o sea: detenerse, esperar hasta que una situación complicada pueda verse con más claridad.

me encanta!

I. 2. ...che cosa vuol dire “desensillar”? Aspetta, ho capito, che sciocca sono! Vuol dire “smontare di sella”, l’avevi anche spiegato! Bella espressione, rende molto bene l’idea. :-) (...¿qué quiere decir “desensillar?” Espera, comprendí, ¡qué torpe soy!. Quiere decir “desmontar de la silla”, ¡lo habías explicado! Bella expresión, da bien cuenta de la idea).

I.1. Sí, hermiones, eso quiere decir, y me alegro de que te haya gustado...y ahora soy yo quien pide auxilio: qué quiere decir “spiegato”?

I.2. Avevi spiegato= Avevi illustrato, chiarito il significato! (Habías explicado = habías ilustrado, ¡clarito el significado!)

I.1. ¡Tante grazie! Stá bene cosí? (hummm...) Sabes que mi abuela era hija de italianos, y recuerdo de entonces muchas expresiones que ella utilizaba en las conversaciones corrientes, en español (eran originarios de Campo Basso)[Y me disculpo por los errores de tipeado de tu nombre Hermione (ahora sí)]

I.2. “Tante grazie” va bene! Però devi mettere il “!” solo alla fine.

Aún la corrección respecto de la utilización de signos de puntuación, diferentes en una y otra lengua, evidencia que si bien la situación de comunicación es muy próxima del oral, ese oral pasa por escrito y la buena utilización de signos contribuye a la comprensión. Esa preocupación implica las estrategias personales de cada participante para ser eficaz en la particular situación de comunicación en la cual interviene. Se manifiesta la voluntad de ajuste recíproco y de entendimiento y convivencia.

Conclusiones

Las interacciones en foros de discusión que tienen lugar sobre la plataforma Galanet comparten con las de cualquier foro de discusión sobre Internet la característica de ser una comunicación asincrónica en la cual el oral pasa por escrito y en la cual el emisor (uno) dirige su mensaje a todos o a uno en particular y a todos al mismo tiempo. En esa comunicación dialogal heteroestructurada se producen la lectura y la escritura. Pero las interacciones en las sesiones de formación de Galanet revisten algunas peculiaridades. Esa lectura y escritura se realiza en lenguas romances en el marco de una comunicación plurilingüe en la cual las competencias en la/s lengua/s materna/s y en las otras lenguas que forman parte del repertorio del aprendiente o en las lenguas recién descubiertas establecen una relación de solidaridad. Por otra parte, si bien la comunidad destinataria es virtual, no se trata de un público masivo. Por el contrario, es identificable por su pertenencia a un equipo institucional y por lo que cada uno ha querido revelar de sí mismo. A través de la negociación, de las investigaciones en fuentes de información y de la creatividad de los participantes, de esos discursos “híbridos” surgirá un producto en colaboración de inserción inmediata en un circuito de comunicación, el portal del sitio www.galanet.eu

Bibliografía

Afonso, C., Poulet, M.-E. (2003) « *Le Forum de la plate-forme Galanet. Une*

situation de stratégie conversationnelle plurilingue à exploiter », in Degache C. (dir.), *Lidil n°28, Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues de Galatea à Galanet*, Lidilem, U. Stendhal, Grenoble.

Carton, A. (2006). *Communauté en ligne, discours et acquisition dans un forum de formation plurilingue*, *Mémoire de Master 1 Etudes Italiennes, ENS LSH Lyon & Université Grenoble3*.

Cebero, M. H. (2004). *Analyse des composantes de la motivation d'apprenants en situation d'apprentissage-acquisition plurilingue. Communication présentée au Congrès National des Professeurs de Français: Nouveaux défis, nouveaux outils pour le Français, 22-24 septembre 2004, Córdoba, Argentina*.

Degache, C., Tea, E. (2003), « *Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet* », in Degache C. (dir.), *Lidil n°28, Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues de Galatea à Galanet*, Lidilem, U. Stendhal, Grenoble.

Fairclough, N. (1998) *Una teoría social del discurso. Traducción de “discourse and Social Change” en Cuadernos*

de Sociolingüística y Lingüística Crítica. Instituto de Lingüística, Serie fichas de cátedra. UBA.

Marcoccia, M. (2003) La communication médiatisée par ordinateur : problèmes de genres et de typologie. Journée d'études : les genres de l'oral (Université Lumière – Lyon 2

Quintin, J-J., Masperi, M. (2006), « Analyse d'une formation plurilingue à distance: actions et interactions », in Alsic, vol.9, 2006. [http://alsic.ustrasbg.](http://alsic.ustrasbg.fr/v09/quintin/alsic_v09_02-rec1.htm)

[fr/v09/quintin/alsic_v09_02-rec1.htm](http://alsic.ustrasbg.fr/v09/quintin/alsic_v09_02-rec1.htm)

Marco Común Europeo de Referencia Para Las Lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Traducción al español del Instituto Cervantes.

Notas

1 Plataforma de formación en lenguas a distancia, concebida por equipos de investigadores de las universidades Grenoble II y Lyon II (Francia), Aveiro (Portugal), Complutense de Madrid y Autònoma de Barcelona (España), Mons-Hainaut (Bélgica), Pisa y Cassino (Italia). Proyecto Sócrates-Lingua, financiado por la Comunidad Económica Europea.

El impacto de la retroalimentación docente en la autocorrección de producciones escritas: Percepciones de los sujetos

Natalia Verónica Dalla Costa, Ileana Yamina Gava y María Marcela González de Gatti
Universidad Nacional de Córdoba.

Introducción

Las prácticas discursivas de estudiantes de inglés como lengua extranjera en el nivel superior constituyen un permanente centro de interés para los docentes dado que, como futuros profesionales de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, dichos alumnos deben desarrollar competencias específicas relacionadas con la lectura y escritura de textos académicos. Tal preocupación se manifiesta particularmente en las áreas didáctico-curriculares e investigativas. El presente trabajo es el resultado de investigaciones llevadas a cabo en un ámbito universitario tendientes a realizar aportes precisos al desarrollo de las competencias escriturarias de alumnos de carreras de grado dictadas en inglés. El principal objetivo de estas investigaciones fue observar el impacto de distintos tipos de retroalimentación docente en la autocorrección de las producciones escritas de los alumnos. Como docentes-investigadores creemos que es de relevancia evaluar dicho impacto a través de las propias opiniones de los alumnos. Por lo tanto, el eje de esta discusión es presentar los resultados del análisis de las percepciones expresadas por los sujetos de la investigación, al igual que sus preferencias respecto de dos modalidades de retroalimentación denominadas *retroalimentación indirecta explícita* y *retroalimentación indirecta mínima*.

La retroalimentación en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en lenguas extranjeras

Proporcionar retroalimentación efectiva constituye una de las tareas pedagógicas más importantes del docente y es un componente significativo en el desarrollo de las habilidades escriturarias de los alumnos. Por ello, esta cuestión se ha convertido en una preocupación constante en la enseñanza de lenguas extranjeras y en una creciente área de investigación. El debate entre los investigadores sobre la forma de responder a la escritura de los alumnos ha ido desde la posición extrema de Truscott (1996 en Yates y Kenkel, 2002) que sostiene que la corrección de los errores en la escritura en segunda lengua no tiene efectos positivos y por lo tanto debe ser abandonada por completo, hasta la postura de Ferris (1999, 2002, 2003, 2004 en Ferris, 2006) que mantiene que los estudios aún no han arrojado resultados definitivos y afirma que es necesario llevar a cabo más investigaciones antes de concluir que la retroalimentación debe ser aceptada o rechazada. Por otro lado, los distintos enfoques para la enseñanza de la escritura en una segunda lengua le han atribuido un rol central a la retroalimentación, ya sea proporcionada por el docente o por los pares, debido a que ésta es un factor esencial en los procesos de revisión y reescritura. De hecho, si la retroalimentación es efectiva, es posible observar “mejora en la escritura de los estudiantes, en sus actitudes hacia la escritura y en su adquisición de la lengua” (Cohen & Cavalcanti, 1990). Ya que el campo de la escritura en segunda lengua ha cambiado sus enfoques desde la escritura como producto y luego como proceso al estudio de los géneros y más recientemente a consideraciones socioculturales, los aspectos relacionadas con la naturaleza, el efecto y el tipo de retroalimentación proporcionada a los alumnos deben ser reconsiderados.

El impacto de los distintos tipos de retroalimentación ha sido un área de interés en la adquisición de segundas lenguas en las dos últimas décadas. Según Ferris (2006), en el campo de la escritura en segunda lengua, esta cuestión cobra gran relevancia por dos razones principales. Por un lado, varios investigadores coinciden en la importancia que se le asigna a la precisión en la escritura en contextos académicos y profesionales (Ferris y Hedgcock, 1998; Johns, 1995 en Ferris, 2006), en la necesidad de los alumnos de recibir retroalimentación y en el valor que éstos le otorgan a la misma (Leki, 1991; Ferris y Roberts, 2001 en Ferris, 2006). Por otro lado, la investigación sobre el efecto de la retroalimentación ha sido escasa e inconsistente en términos de su diseño y metodología. Además, algunos estudios revelan resultados contradictorios (Guénette, 2007). En algunos casos, la retroalimentación docente parece tener efectos negativos en el alumno tales como confusión y desaliento, mientras que en otros casos, tiene un impacto positivo ya que conduce a mejoras en versiones subsiguientes del texto escrito por el alumno (Hyland, 2003). Hyland y Hyland (2006 en Ellis, 2008) subrayan que aún no hay respuestas claras a las preguntas abordadas por los investigadores y observan que, “a pesar de que la retroalimentación es un aspecto central de los programas de escritura en segunda lengua en todo el mundo, la literatura no ha sido (...) positiva sobre su rol en el desarrollo de una segunda lengua.” Guenette (2007) destaca que una de las razones de este escaso conocimiento sobre los efectos de la retroalimentación subyace

en la falta de estudios que investiguen diferentes tipos de retroalimentación sistemáticamente. En virtud del valor otorgado a la retroalimentación y la falta de evidencia empírica sobre sus efectos, éstos merecen ser estudiados en distintos contextos de enseñanza de segundas lenguas.

Varios investigadores (Ferris, 1995, 1997; Zhang, 1995; Hedgcock y Leftkowitz, 1996; Lee, 1997; Lipp y Davis-Ockey, 1997; Porte, 1997; Hyland, 1998 en Reid, 2008) han intentado adquirir mayor conocimiento sobre este tema. Los estudios sobre retroalimentación en la escritura reportados por Ferris (2006) han incluido análisis de textos, enfoques cuasi-experimentales y encuestas sobre las actitudes de los alumnos. Estos estudios han tenido varias implicancias para la enseñanza de la escritura en una segunda lengua. En primer lugar, la mayoría de los investigadores coinciden en que la retroalimentación es más efectiva cuando se proporciona en etapas intermedias del proceso de escritura en las que el alumno puede responder a la misma con revisiones subsiguientes. En segundo lugar, los estudios indican que los docentes deberían enfocar su retroalimentación en todos los aspectos de la escritura, por ejemplo, contenido, organización, gramática y vocabulario. En tercer lugar, las encuestas sobre las actitudes de los alumnos han reportado resultados consistentes que revelan que los estudiantes valoran la retroalimentación clara y concreta. Sin embargo, los docentes deben evitar apropiarse de los textos de los alumnos siendo demasiado arbitrarios en su retroalimentación ya que esto puede resultar frustrante para el alumno. Además, la retroalimentación docente debe tener en cuenta las variables individuales y contextuales. Dependiendo de sus habilidades y necesidades, diferentes alumnos requieren diferentes tipos de retroalimentación. Asimismo, diferentes tareas de escritura conducen a diversos tipos de retroalimentación. La última implicancia para la enseñanza de la escritura que resulta de la investigación es que los alumnos aprecian y toman seriamente la retroalimentación docente e intentan utilizarla en sus revisiones.

A pesar de los avances en la investigación en el área de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en una segunda lengua, en general, los estudios revelan que no hay respuestas simples a preguntas tales como de qué manera proporcionar retroalimentación. En este sentido, Hyland (2003) identifica tres tipos de retroalimentación, a saber, la retroalimentación entre pares, las conferencias entre el docente y el alumno, y la retroalimentación escrita por parte del docente. En cuanto a la retroalimentación entre pares, ésta se ha convertido en una importante alternativa y complemento de la retroalimentación docente. Los resultados de la investigación muestran que el éxito de la retroalimentación entre pares depende de que los alumnos estén entrenados para ello, y de que tengan objetivos y lineamientos claros. Aunque algunos estudios indican que a veces los alumnos cuestionan la efectividad de la retroalimentación de pares, expresan preocupación sobre la competencia de sus pares para evaluarlos y prefieren la retroalimentación del docente, los investigadores han concluido que en ciertas condiciones, este tipo de retroalimentación puede ser beneficioso (Ferris, 2003; Hyland, 2003; Nelson y Carson, 2003).

Con respecto a las conferencias entre el docente y el alumno, éstas presentan ventajas importantes ya que superan las limitaciones de la retroalimentación escrita proporcionando al docente y al alumno la posibilidad de negociar los significados de un texto a través del diálogo (McCarthy, 1992 en Hyland, 2003). Por esta razón, tanto los docentes como los alumnos tienen actitudes positivas hacia este tipo de corrección. Sin embargo, algunos investigadores han expresado sus reservas para con este

tipo de retroalimentación ya que requiere mayor tiempo y algunos alumnos carecen de habilidades de comprensión auditiva o de interacción y a veces incorporan pasivamente las sugerencias del docente (Goldstein y Conrad, 1990 en Hyland, 2003).

Aunque la retroalimentación entre pares y las conferencias entre el docente y el alumno son alternativas atractivas para proporcionar retroalimentación en la escritura, no deberían reemplazar por completo la retroalimentación docente escrita. A pesar del creciente énfasis en la colaboración entre pares y la importancia de responder oralmente a las producciones de los alumnos, la retroalimentación escrita por parte del docente continúa desempeñando un rol central en la escritura en segunda lengua.

Se han propuesto varias técnicas para proporcionar retroalimentación docente escrita y algunos investigadores han comparado estos tipos de retroalimentación. Las técnicas más comunes son los comentarios, las planillas con criterios de evaluación y las marcas mínimas (Hyland, 2003). La primera técnica consiste en comentarios escritos en el margen o al final del texto producido por el alumno. Esta técnica permite hacer comentarios generales y responder al trabajo de los alumnos en vez de evaluarlo solamente. Una variante es la utilización de planillas que establecen los criterios empleados para la evaluación de la producción escrita de los alumnos y el desempeño del alumno en relación a dichos criterios. Esta técnica es útil para explicitar las pautas en base a las que se evalúa la escritura. Las marcas mínimas son un tipo de retroalimentación que utiliza códigos de corrección para identificar errores en un texto. Esta técnica hace que la corrección sea menos amenazante para el alumno que la corrección directa.

En este sentido, Ferris (2006) distingue dos tipos de retroalimentación escrita por parte del docente: la *directa* y la *indirecta*. Mientras que el primer tipo consiste en proveer la forma lingüística correcta, el segundo implica localizar el error pero sin proporcionar la opción apropiada. La retroalimentación directa puede adoptar diversas formas que incluyen tachar la palabra, frase o morfema incorrecto, insertar lo que falta o escribir la opción correcta sobre la forma errónea. Este tipo de retroalimentación posee la ventaja de proveer lineamientos explícitos sobre cómo corregir el error y es aconsejable cuando los alumnos no conocen la forma correcta y poseen un bajo nivel de competencia en el idioma. Sin embargo, la desventaja de este tipo de retroalimentación es que requiere un mínimo esfuerzo por parte del alumno y, como resultado, no conduce a un aprendizaje a largo plazo. La retroalimentación indirecta ocurre cuando el docente indica que se ha cometido un error mediante el uso de subrayado, círculos o códigos de corrección y deja que el alumno resuelva el problema. Los investigadores han señalado que la retroalimentación indirecta es preferible ya que obliga a los alumnos a desarrollar sus habilidades para resolver problemas independientemente y, por lo tanto, conduce a un aprendizaje a largo plazo. Por esto ha surgido el interrogante sobre cuán explícita debe ser la retroalimentación indirecta para proporcionar a los alumnos suficiente información para su autocorrección. En este sentido, las opciones van desde la *retroalimentación indirecta explícita* que marca el error en el texto y lo identifica con un código hasta la *retroalimentación indirecta mínima* que sólo señala el error en el margen para que el alumno sepa que hay un error en ese renglón, lo identifique y lo corrija por su cuenta. A pesar de las ventajas de la retroalimentación indirecta, se ha sugerido que los alumnos que se encuentran en niveles bajos de competencia en una segunda lengua pueden no poseer el conocimiento lingüístico necesario

para corregir sus propios errores, por lo que una combinación de la retroalimentación directa e indirecta podría ser más útil para dichos alumnos (Ferris, 2006).

Pocos estudios han contrastado los efectos de la retroalimentación directa e indirecta y los resultados han sido conflictivos. Por ejemplo, Lalande (1982 en Ferris, 2006) reportó que alumnos que recibieron retroalimentación indirecta redujeron sus errores mientras que aquellos que recibieron retroalimentación directa no lo hicieron. Por el contrario, Robb, Ross y Shortreed (1986) no detectaron diferencias estadísticamente significativas entre grupos de alumnos que recibieron retroalimentación directa e indirecta. Esto indica que el problema de qué tipo de retroalimentación es más beneficioso para los estudiantes merece seguir siendo investigado.

Para los propósitos de este estudio, se utilizó la retroalimentación de tipo indirecta, y se exploraron los efectos de la misma en dos de sus modalidades: retroalimentación indirecta explícita y retroalimentación indirecta mínima. La primera modalidad consistió en utilizar un código con letras para identificar el tipo de error cometido por el alumno, y la segunda se caracterizó por la aplicación de marcas gráficas, por ejemplo, el subrayado y los paréntesis. El uso de este tipo de retroalimentación se basa en estudios que indican que la localización del error y, en el caso de la retroalimentación indirecta explícita, la identificación del tipo de error, en vez de la corrección directa, son más efectivos para estimular la respuesta por parte del alumno (Ferris, 1997 en Hyland, 2003).

Metodología de investigación

Según el objetivo de este trabajo, los efectos de la retroalimentación docente en la autocorrección de las producciones escritas de este grupo de alumnos se midieron en base a sus propias percepciones expresadas en las respuestas que los mismos proporcionaron en una encuesta que se llevó a cabo al finalizar el ciclo lectivo. Se aplicó una metodología de investigación cuantitativa en el análisis de las respuestas a las preguntas cerradas y una metodología cualitativa en el caso de los comentarios de los sujetos en respuesta a las preguntas abiertas. En este último caso, se elaboraron clasificaciones descriptivas de las respuestas brindadas.

En cuanto a la utilidad de las encuestas, generalmente en forma de cuestionarios, como instrumento de recolección de datos, las mismas permiten obtener datos relacionados con las actitudes y opiniones de los sujetos de una investigación. Este tipo de instrumento es utilizado con frecuencia en estudios relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Mackey y Gass, 2005). Como lo expresan Mackey y Gass, “las cuestionarios permiten a los investigadores recolectar información que los alumnos pueden brindar sobre ellos mismos, como sus creencias y motivaciones con relación al aprendizaje o sus reacciones hacia el aprendizaje, las instrucciones y actividades áulicas, información que no se puede obtener únicamente por medio de las producciones de los alumnos” (págs. 92 y 93). En las encuestas se incluyen dos tipos de ítems o preguntas: las abiertas y las cerradas. Las preguntas cerradas generalmente implican una mayor uniformidad en cuanto a la cuantificación de los datos, y por ende una mayor confiabilidad en los resultados obtenidos. Los resultados obtenidos de

este tipo de preguntas se pueden cuantificar y analizar fácilmente. Por otro lado, las preguntas abiertas permiten a los sujetos de investigación expresar sus ideas más libremente, lo que puede arrojar resultados más ricos o valiosos para el investigador. En las investigaciones que no siguen patrones rigurosos de métodos cuantitativos, las respuestas a preguntas abiertas pueden ayudar también a los investigadores a formular nuevas hipótesis de investigación. La encuesta utilizada en este estudio combina ambos tipos de preguntas. Este enfoque nos permitió obtener datos más precisos en cuanto a actitudes y percepciones de los alumnos, como así también conocer opiniones más variadas respecto de los efectos de aprendizaje percibidos por los sujetos. El diseño de la encuesta se basa en siete ítems en forma de preguntas cerradas que, en algunos casos, contienen una opción para que los sujetos agreguen comentarios o brinden explicaciones en relación a la pregunta formulada.

Resultados obtenidos: Percepciones de los alumnos en relación a la retroalimentación docente

Un grupo de 84 sujetos, alumnos de carreras de grado dictadas en inglés en una universidad argentina, respondió a la encuesta administrada por los docentes que llevaron a cabo esta investigación. Cada uno de los ítems incluidos en dicha encuesta apunta a obtener información sobre aspectos como: la modalidad de retroalimentación conocida por los sujetos, el tipo de retroalimentación preferida, el grado en el que el alumno se vio beneficiado por la retroalimentación docente al momento de re-escribir su composición, y los aspectos (gramaticales, léxicos, de organización y contenido) que pudieron mejorar como resultado de la retroalimentación recibida.

El análisis de las respuestas de los alumnos a la encuesta administrada revela que la gran mayoría de los alumnos fue capaz de identificar el tipo de retroalimentación recibida. Los tipos de retroalimentación más frecuentes que la mayoría de los estudiantes expresó conocer son: empleo de un código con letras, palabras escritas en los márgenes (por ejemplo: uso de tiempos verbales, problemas de concordancia, ortografía, y orden de las palabras, entre otros) y comentarios y sugerencias más extensos en los márgenes y al final de trabajo. Al ser interrogados específicamente sobre la modalidad de retroalimentación recibida durante esta experiencia de aprendizaje con sus docentes, la mayoría de los alumnos identificó la modalidad de retroalimentación recibida con el empleo de un código con letras (retroalimentación indirecta explícita).

En términos generales, los resultados obtenidos demuestran que la mayoría de los alumnos sujetos de esta investigación consideraron como beneficiosa la modalidad de retroalimentación indirecta explícita. El 65% de los encuestados expresó que la retroalimentación empleada por el docente lo ayudó “mucho” o “bastante” en la re-escritura de sus textos. Ningún estudiante expresó que la experiencia no le ayudó, es decir, que fue inútil para su aprendizaje. Sin embargo, un porcentaje considerable de alumnos parece no haber quedado totalmente satisfecho con esta experiencia, dado que los resultados revelan que un 36% de los encuestados expresó que la experiencia lo había ayudado “poco”. Al ser interrogados sobre las razones por las cuales consideraron la experiencia “poco” o “nada” útil, la mayoría de

los sujetos resaltó la dificultad con la que se encontraron al momento de corregir los errores; es decir, muchos de ellos no supieron cómo solucionar el problema identificado por el docente en sus textos. Por ejemplo, algunos estudiantes expresaron problemas tales como “no entendí las indicaciones” o “no encontré los errores”.

Los resultados de este análisis revelan diversas áreas específicas en las que los alumnos percibieron beneficios como resultado de la modalidad de retroalimentación implementada. Las áreas mencionadas con mayor frecuencia son las relacionadas con aspectos gramaticales, léxicos y ortográficos de la escritura. Esto indica una relación directa con los resultados del análisis de los textos producidos por el alumnado, ya que es justamente en aquellos aspectos en los que se computaron la mayor cantidad de errores en los cuales los estudiantes expresan haber sido más beneficiados. La expresión y organización de las ideas también son aspectos en los que alumnos expresaron haberse beneficiado como resultado de la retroalimentación indirecta explícita, aunque en menor medida. El 29% de los estudiantes expresó haber logrado “mayor claridad en la expresión de las ideas, destacando lo que es más importante y descartando lo subsidiario”, mientras que un 26% adujo haber mejorado en la organización de sus textos. Las opiniones más frecuentes de los sujetos de esta investigación en relación a esta experiencia de aprendizaje revelan los beneficios de la retroalimentación indirecta explícita y la efectividad de la misma, ya que 73% de los alumnos expresó que pudo modificar “todos” o “gran parte” de los aspectos puntualizados.

En cuanto al tipo de retroalimentación preferida, la mayoría de los sujetos indicó que prefiere “comentarios y sugerencias más extensos y detallados en los márgenes y al final del trabajo”. Esto demuestra una preferencia por modalidades más explícitas de retroalimentación. Notamos aquí una correspondencia entre docentes y alumnos, ya que parece prevalecer en ambos esta tendencia a valorar modalidades explícitas de retroalimentación.

Finalmente, si bien se observa un alto grado de coincidencia entre los resultados del análisis del equipo de investigadores y las percepciones de los sujetos en cuanto a la efectividad en la autocorrección en el caso de la modalidad de retroalimentación indirecta explícita, existen divergencias en la modalidad de retroalimentación indirecta mínima. En los grupos en los que se utilizó la modalidad de retroalimentación indirecta explícita, la disminución en los errores de un borrador a otro no es tan significativa como en el caso de los grupos en los que se utilizó la modalidad de retroalimentación indirecta mínima, donde se observa una marcada tendencia a la mejoría luego de la retroalimentación. Sin embargo, resulta llamativo que en el caso de esta última modalidad, si bien la efectividad en la autocorrección fue significativamente superior, tal diferencia no se traslada a la autoevaluación de los sujetos, en la que todas las modalidades más explícitas de retroalimentación ocupan posiciones más privilegiadas que la modalidad indirecta mínima en su orden de preferencia. Es decir, a pesar de expresar que la retroalimentación indirecta mínima resultó ser conducente a una gran efectividad en la detección de errores y la superación de las áreas problemáticas, al momento de elegir una modalidad de preferencia, los sujetos encuestados se volcaron por la modalidad indirecta explícita.

Implicancias y conclusiones finales

Nuestra preocupación central como docentes-investigadores en el área del aprendizaje de lenguas extranjeras es encontrar caminos que nos conduzcan a mejorar nuestras prácticas pedagógicas a fin de que nuestros alumnos puedan lograr un aprendizaje cada vez más eficaz. De este trabajo se desprenden algunas implicancias pedagógicas centrales. En primer lugar, los resultados del análisis de las opiniones de los estudiantes revelan que los alumnos perciben beneficios en la retroalimentación docente para el aprendizaje de la escritura, es decir, logran una re-escritura de los textos en los que se manifiestan mejoras discursivas. En segundo lugar, parece existir cierta discrepancia entre las capacidades cognitivas de los alumnos y sus capacidades de orden afectivo-social, lo que explicaría la preferencia por modalidades que exigen menor autonomía de trabajo y una predilección por un tipo de retroalimentación más cercano al concepto tradicional de corrección. En conclusión, estos hallazgos sin duda constituyen un motivo de reflexión y probablemente un punto de partida para futuras orientaciones de nuevos proyectos investigativos en esta área.

Referencias bibliográficas

Cohen, A. y M. Cavalcanti. (1990) *Feedback on compositions: teacher and student verbal reports*. En Kroll, B. (Ed.) *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: CUP.

Ellis, R. (2008) *A typology of written corrective feedback types*. *ELT Journal*, 63, 97-107.

Ferris, D. (2003) *Responding to writing*. En Kroll, B. (Ed.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: CUP.

Ferris, D. (2006) *Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction*. En Hyland, K. y F. Hyland (Eds.) *Feedback in Second Language Writing*. Cambridge: CUP.

Guénette, D. (2007) *Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing*. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 40-53.

Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: CUP.

Mackey, A. y S. M. Gass (2005) *Second Language Research*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc.

Nelson, G y J. Carson. (2003). *Cultural issues in peer response: Revisiting Culture*. En

Hyland, K. y F. Hyland (Eds.). *Feedback in Second Language Writing*. Cambridge: CUP.

Reid, J. (2008) Writing. En Carter, R. y D. Nunan (Eds.). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: CUP.

Robb, T., Ross, S. y I. Shortreed. (1986). Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality. TESOL Quarterly, 20(1), 83-95.

Yates, R. y J. Kenkel. (2002). Responding to sentence-level errors in writing. Journal of Second Language Writing, 11, 29-47.

Metáforas bajo la lupa. Propuesta para mejorar la competencia lectora de textos científicos en inglés

Lía Judith Fernandez, Luciana Remondino y María Gabriela Jure

Universidad Nacional de Río Cuarto

Agradecemos a Cristina Boiero por todos los años de trabajo y dedicación para mejorar la calidad de la enseñanza de grado, por su entusiasmo plasmado en las letras y su 'toque mágico', único e irremplazable en la redacción y edición de los trabajos publicados entre los cuales se encuentra el presente.

"El conocimiento científico, sacado de los sueños de una revelación inspirada, es decir, sobrenatural, puede también descubrirse hoy en día, como una "escucha poética" de la naturaleza".

Ilya Prigogine¹

Introducción

La metáfora puede ser un vocabulario semi-técnico en el inglés científico. De hecho abunda en todas las ramas de la ciencia. Al constituir una parte significativa del sistema conceptual humano, juega un papel básico en el mecanismo cognitivo imaginativo que es común no solamente en las actividades diarias, sino también en la tarea científica. Aunque la mayoría de los materiales para la enseñanza de Inglés con Fines Específicos fueron desarrollados sobre la base de investigación exhaustiva y análisis de necesidades sobre el léxico, la metáfora ha sido prácticamente ignorada. Generalmente los textos en inglés que contienen lenguaje figurativo causan mayores dificultades a los estudiantes de ciencias acostumbrados a una lectura eferente. Tal grado de dificultad se incrementa por las limitaciones en las competencias de lecto-comprensión en español, a la ausencia de hábitos de lectura y a carencias en lo que algunos investigadores denominan 'alfabetización académica'. De allí la importancia de que los

alumnos aprendan a mirar un texto científico en una manera ‘literaria’ porque ello redundará en una mejor comprensión lectora al tiempo que ampliará su horizonte cultural. Esta presentación describe un Proyecto de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG): “El discurso literario en el lenguaje de las ciencias: Aproximación, lectura y análisis de textos con lenguaje literario-científico y su incidencia en el mejoramiento de la competencia lectora en alumnos de Inglés de Ciencias Exactas” aplicado a la enseñanza de lectura comprensiva de textos científicos en inglés para estudiantes de Biología, Microbiología, Geología, Matemáticas y Computación de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Tiene por objetivos generales: a) promover el reconocimiento de metáforas, analogías y símiles en el discurso científico como herramienta para acrecentar la competencia lectora en inglés; b) explorar la contribución potencial del lenguaje literario a la comprensión de conceptos científicos básicos, a la creatividad e imaginación y a la habilidad de hacer nuevas conexiones entre los dominios; c) favorecer la correcta expresión escrita en español. Para ello se ha creado un corpus de extractos de textos científicos que contienen figuras literarias, textos literarios con información científica y pasajes de obras de ciencia-ficción que puedan ser comparados con textos científicos. La explotación de este material se realiza mediante tareas enfocadas en la identificación y análisis de lenguaje figurativo y su transferencia al español fomentando de este modo las prácticas de redacción.

Presentación del problema

La mayoría de los ingresantes universitarios presenta un nivel de competencia de lectura comprensiva en inglés muy bajo a pesar de haber cursado seis años de esta lengua en la escuela media. En el contexto de nuestra Universidad, muchas carreras demandan cursos de inglés con fines específicos, ya que se incluyen artículos de investigación en inglés como bibliografía obligatoria en una etapa relativamente temprana. Paradójicamente, el lugar que ocupa la enseñanza de este idioma en los planes de estudios se limita a dos cuatrimestres, o a cuatro en el mejor de los casos, con una carga horaria promedio de cuatro horas semanales. Una buena proporción de este tiempo debe dedicarse a repasar nociones elementales de gramática no solamente inglesa sino también española dado que las carencias observadas en el idioma nativo dificultan la transferencia de una lengua a otra (Boiero et al. 2008).

Por otra parte, la cultura literaria suele ser tan escasa que muchos estudiantes no alcanzan a percibir la significación del lenguaje metafórico o el efecto de una analogía en la transmisión de un concepto nuevo. Ivonne Bordelois (2005) sintetiza magistralmente este problema: “En las escuelas se ha dejado de leer, de escribir, de atender al lenguaje en la fuente natural de sus canciones, sus escritores, sus poetas. Y en la mayor parte de los programas se ha desterrado la costumbre de la composición, lo que desemboca en que los jóvenes llegan prácticamente ágrafos a las puertas de la Universidad, sin saber redactar, ni expresar pensamientos o emociones” (92). En efecto, en las respuestas en español a las actividades requeridas en las clases de lectura comprensiva en inglés se observa el desconocimiento tanto del léxico disciplinar como de alusiones que forman parte del patrimonio cultural de la humani-

dad. En particular, el uso de metáforas en textos científicos en inglés presentan mayores dificultades a los estudiantes de ciencias exactas quienes esperan un significado literal de los términos o expresiones, sin darse cuenta de que en las ciencias gran parte del conocimiento se adquiere por inferencia más que por observación; de allí que el acceso a metáforas adecuadas pueden hacer la diferencia entre la comprensión correcta y la confusión (Chew and Laubichler, 2003: 53). Asimismo, la insuficiencia de práctica en redacción impide jerarquizar la información en párrafos coherentes, parafrasear, argumentar, comparar, elaborar conclusiones, etc. Los signos de puntuación, imprescindibles para dar significado a lo que queremos expresar por escrito, son prácticamente ignorados. Al problema de lectura inicialmente planteado, se suma el de la escritura como instrumento esencial en el proceso de aprendizaje no solamente como medio de expresión del conocimiento, sino también como medio de elaboración (Carlino 2003).

Según Rosenblatt (1996), en el proceso de lectura las palabras del texto interactúan con los elementos almacenados en la mente del lector lo que activa estados internos relacionados no solamente con símbolos verbales, sino también con aspectos personales, intelectuales, imaginativos y asociativos. Lo mismo sucede para que una metáfora o analogía funcionen. La comprensión de una metáfora implica el conocimiento del tópico y el vehículo de la metáfora. Es por lo tanto un proceso estrechamente relacionado con el conocimiento previo del intérprete y su creatividad al realizar inferencias. En este proceso de construcción de significado, tanto las creencias previas, como las expectativas, concepciones, lenguaje y cultura ejercen una fuerte influencia en nuestra percepción del mundo (Ashkenazi 2006: 4).

En el contexto de nuestras aulas, las experiencias incorporadas de los estudiantes o conocimientos previos, a menudo no llegan al nivel requerido lo cual crea una brecha cultural significativa que dificulta la correcta interpretación del texto o conduce a errores. Por ello se espera que la concentración en el lenguaje figurativo ayude a los estudiantes a ir más allá de la comprensión literal o convencional de lo que está explícito y encontrar el origen de las imágenes mentales que probablemente den forma a su pensamiento como futuros científicos.

La situación aquí presentada había sido considerada en la formulación de proyectos innovadores desde el año 2004. En el marco del PIIMEG 2006-2008 (Boiero et al 2007), se realizó una encuesta en un curso de 90 estudiantes de Ciencias Exactas para estimar el promedio y tipo de libros que leen anualmente además del material de estudio, con los siguientes resultados: 10% no lee ningún libro, 26 % aprox. lee uno solo, 19% lee 2 libros y el resto solamente los textos obligatorios de estudio. Del grupo que lee, 24 % prefiere literatura universal, 14% ciencia ficción, 64 % revistas, 48% diarios, 9 % historietas (en esta pregunta podían optar por más de una respuesta). Estos datos son preocupantes porque revelan la falta de contacto con el uso estético del lenguaje, con la vida imaginativa y la capacidad expresiva básicas de la cultura. Numerosos estudios filosóficos (Rorty 1989, 1998, Nussbaum 1992), cuyo análisis excede la presente discusión, coinciden en afirmar que la estructura literaria permea la vida humana y por ende está presente en el lenguaje como instrumento de comunicación y de transmisión de conocimientos. La ciencia, por lo tanto, no difiere de otros ámbitos de la actividad humana en el uso de metáforas.

¿Qué es la metáfora?

La metáfora es un recurso literario utilizado para facilitar la comprensión de un concepto al cual no denota en forma literal sino en función de la semejanza con otro concepto o término (Knowles and Moon, 2006, p. 2). Las metáforas conceptualizan entidades que son abstractas o cuyas relaciones pueden no ser obvias (McCarthy, 1990). De acuerdo con Knowles and Moon (2006) un término literal se refiere a la entidad física básica y más concreta a la cual el término lexical haría referencia fuera de contexto. Por el contrario, el significado metafórico, no literal, se refiere a entidades o cualidades abstractas. Su recurrencia en el lenguaje se debe al hecho de que lexicaliza nuevos conceptos y significados o extiende el significado de términos pre-existentes, como en el caso del lenguaje de las ciencias de la computación. También cumple funciones discursivas como aclaración, descripción, evaluación, explicación y comunicación de emociones.

Aún se está investigando la participación de los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro en la interpretación de palabras y cómo ellas se relacionan a ideas simbólicas más abstractas. A medida que crecen, las personas aprenden que las interpretaciones literales no siempre se aplican y por ende desarrollan su competencia metafórica o figurativa (Knowles and Moon, 2006). Las palabras tienen múltiples significados y la relación entre el significado metafórico y literal es implícita, o bien, como en el caso de los símiles, las comparaciones entre el tópico y el vehículo son explícitas. El significado literal es psicolingüísticamente previo al metafórico según la teoría cognitiva, en tanto que la teoría pragmática se refiere a la metáfora como una falla del principio cooperativo de Grice. Cuando un término no tiene sentido literalmente en relación con el contexto se intenta una interpretación metafórica. Sin embargo, las investigaciones sugieren que los significados convencionales y metafóricos son procesados directamente dado que gran parte del pensamiento depende de procesos figurativos. La teoría de la combinación ("Blending Theory", Fauconnier & Turner) asigna espacios mentales al 'área' en donde convergen la información y el conocimiento conceptual para procesar ideas. En esta teoría, los dominios de fuente y destino combinan el significado eventual indicando una relación bilateral más compleja entre ambos. La lingüística del corpus considera a las metáforas convencionales como ocurrencias comunes de los ítems que siguen su patrón y comportamiento característicos por lo que las metáforas creativas son usos atípicos de éstas. Los analistas del texto consideran al significado en el discurso y la cultura, es decir qué subtextos y significados han sido creados (Knowles and Moon, 2006). Los significados de las metáforas son contruidos, por analogía, a partir del conocimiento lingüístico de los interlocutores no solamente de las palabras sino también de las claves pragmáticas que ayudan a contextualizar las metáforas. Los hablantes nativos pueden reconocer estas metáforas convencionales y no convencionales y efectuar las correspondientes interpretaciones (McCarthy, 1990).

Lakoff y Johnson (1980) afirman que el pensamiento metafórico es una conceptualización sistemática, una correspondencia o mapeo entre los aspectos, características, o roles de los elementos, no limitada al lenguaje. Los conceptos culturales son expresados a través de metáforas, por ejemplo "Argumento/enfermedad es guerra/conflicto": *Mi argumento tiene muchos puntos fuertes. Él fue atacado por*

los críticos. *El cáncer puede ser derrotado con esta nueva droga*. En este enfoque el *dominio fuente* es el área conceptual de la cual se extrae la metáfora y el *dominio de destino* es el área a la cual se aplica; guerra y argumento respectivamente (Knowles and Moon, 2006).

Tres elementos forman parte de una metáfora. La palabra o palabras, el significado propuesto y su similitud o conexión. Estos elementos han sido tradicionalmente denominados *vehículo*; *tópico*, *tenor* o *significado*, y *conexión* o *bases*, respectivamente. En la oración '*las células sanguíneas están luchando contra el virus invasor*', la palabra '*invasor*' es el vehículo que expresa que algo se está desarrollando para causar *enfermedades* (el significado) y la conexión es la idea de intrusión de modo inesperado (Knowles and Moon, 2006).

Para comprender verdaderamente una metáfora, el lector debe relacionar su conocimiento del mundo con las palabras presentes en la metáfora y apelar a su creatividad para extraer las inferencias necesarias. "Metaphor co-text, together with the social context in which metaphor is produced, may influence its interpretation to such an extent that the lack of co-textual and contextual clues could lead to metaphor misinterpretation (Goatly, 1997 in Skorzynska Sznajder & Piqué-Angordans, 2005, p. 113).

La metáfora abarca y relaciona fenómenos en dos dominios diferentes porque presentan similitudes en ciertos aspectos. Esta identificación parcial de la denotación de una fuente con el referente adicional, figurativo, se basa en la imaginación más que en características fácticas verificables. Resulta en una categoría metafórica en la cual el foco radica en la lectura específica aunque también abarca y refleja el significado más específico de la fuente o nuestra experiencia o suposiciones de ciertas cualidades del objeto representado por la fuente. La lectura referente tiene ciertas asociaciones con la fuente, usualmente un número bastante reducido, dado que muchas cualidades de la fuente, especialmente las más perceptibles o concretas, tendrán que ser rechazadas para adecuar el alcance más extensivo de la metáfora. Por consiguiente, una metáfora usa solamente partes seleccionadas de nuestra concepción de la fuente, mientras que ciertas características de la fuente son dejadas de lado o re-interpretadas de manera generalizada. Muy a menudo, una experiencia abstracta se describe mediante una imagen de una fuente concreta. Las *características usadas* son aquellas que parecen relevantes en la metáfora, y pueden ser más periféricas en la fuente, o, significativamente afectivas y subjetivas más que descriptivas. Sin embargo, como la comprensión de una metáfora nueva y "totalmente viva", variarán algo especialmente entre diferentes individuos, y quizás inclusive en las interpretaciones del mismo usuario del idioma, es importante darse cuenta de que las características de la fuente usada no constituyen un conjunto cerrado o fijo. Por el contrario, este conjunto es parcialmente variable de una manera dinámica y creativa. Esto no debe sorprender, dado que la comprensión de las categorías lexicales en general pueden variar en diferentes contextos o en diferentes ocasiones de uso.

El lenguaje metafórico de las ciencias

Contrariamente a la noción ampliamente aceptada de que el lenguaje de las ciencias es neutro, instrumental y transparente, lo que hoy se considera convencional fue metafórico antes, e inclusive el lenguaje convencional requiere interpretación cada vez que se usa pragmáticamente (Marcos 1997). Además, la elaboración de modelos abstractos (frecuentes en la práctica científica) involucra procesos tales como esquematización, categorización, metáfora y metonimia (Lakoff 1988). El rechazo de las figuras metafóricas en la práctica científica puede ser remontado a la aparentemente contradictoria naturaleza de los conceptos aristotélicos sobre el valor cognitivo de la metáfora, aunque en realidad lo que Aristóteles criticaba era la falta de precisión o el carácter meramente ornamental de algunas expresiones metafóricas, pero no por ser metáforas. De hecho, los estudios exhaustivos de sus escritos revelan que él fue el primer filósofo en afirmar la importancia de la metáfora en el crecimiento del conocimiento y del lenguaje como un descubrimiento creativo de semejanza tanto en la ciencia como en la poesía (Marcos 1997:123). Metáforas, símiles, analogías y modelos aparecen en todos los tratados aristotélicos de Biología; así por ejemplo en *De Partibus Animalium*, el sistema circulatorio es comparado con vasos, el flujo sanguíneo con el agua en un canal de irrigación, mientras que el área tibia del corazón es como la acrópolis para una *polis*, o como la estufa para el hogar (Marcos 1997: 125). Nietzsche había sostenido, como lo hizo Rorty posteriormente, que la fuente original del lenguaje y del conocimiento no está en la lógica sino en la imaginación, en la capacidad radical e innovadora que tiene la mente humana de crear metáforas, enigmas y modelos: “¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes.” (Vaihinger, 2007).

Pueden proveerse numerosos casos de ejemplos de razonamiento científico basado en metáforas conceptuales, desde el primitivo concepto del átomo en los tratados de Aristóteles hasta cuestiones del presente. Tanto para los hombres de la antigüedad como para los científicos que los siguieron, es en primera instancia lo enigmático de la Naturaleza lo que obliga a imaginar, a hacer hipótesis, a dibujar en esquemas teóricos y representaciones lo que no podemos observar literalmente (Keller, 2003: 211).

Probablemente las primeras metáforas asociadas al mundo material puedan ser remontadas a los filósofos de Mileto y Efeso (Siglos VI-V a.c.), quienes buscaban las sustancias primordiales que revelarían la configuración de todas las cosas existentes. Así, el agua, el fuego, el aire y la tierra fueron usados metafóricamente para representar diferentes esencias que, ya sea por cambio o por combinación con otras sustancias primordiales, podrían explicar toda la diversidad y cambio del mundo material (Brown, 2003: 54).

Desde este punto de vista, el carácter instrumental generalmente asociado al lenguaje de la ciencia, derivado esencialmente de la exclusión de lo subjetivo, se somete a un nuevo análisis liderado a mediados del siglo XX por Max Black quien comparó la función de las expresiones metafóricas en la ciencia a la de los modelos (Heller 2003:118). Actualmente, el papel cognitivo y científico de la metáfora es

reconocido no solamente por filósofos de las ciencias (como se ve en los ensayos de Hesse, Soskice y Harré, Knorr Cetina, y Holton recopilados por Radman su libro *From a Metaphorical Point of View* (1995), o en *Metaphor and Thought* de Ortony, que incluye un ensayo de Thomas Kuhn; Fox Keller, 2003; Marcos 1997) y lingüistas (Lakoff y Johnson 1980, Johnson 1987), sino también por renombrados científicos (Hoffman 2003; Brown 2003)². En *Making Truth* (2003: 2) Brown intenta demostrar que mucho de lo que los científicos hacen, el modo en que conciben experimentos productivos, lo que observan y sus interpretaciones de las observaciones, están gobernados por el razonamiento metafórico.

De hecho, muchos lingüistas y científicos (Brown 2003, entre otros) están comenzando a considerar la metáfora como central al pensamiento y prácticas científicos. En un estudio sobre las analogías en la enseñanza de las ciencias, González G. y Moreno Jiménez (1998) revisan la bibliografía existente sobre el uso de analogías y metáforas y citan a Posner y col. (1982) quienes las consideran como instrumentos “para sugerir nuevas ideas y hacerlas inteligibles”, y a Ogborn y Martins (1996) para quienes las analogías constituyen aspectos esenciales en el proceso de formación mental de las representaciones del mundo que nos rodea y de las inferencias que se pueden establecer entre ellas. Aunque la mayoría de los filósofos de las ciencias se concentran en el valor epistémico de las metáforas, éstas también cumplen una función social que no excluye su rol en el descubrimiento y en la creación de conocimiento. En ese sentido, el rol es promocional, ayuda a convencer a otros científicos (y no-científicos) de un modo particular de organizar, entender, y/o relacionarse con el mundo. Todo trabajo científico es un acto de persuasión retórica y puede tener también una dimensión estética ya que debe atraer a una audiencia.

Las metáforas en el lenguaje científico

El lenguaje metafórico ha permeado todos los campos de la ciencia como la Biología, en la cual los sistemas complejos a menudo son conceptualizados usando metáforas provenientes del campo de las ciencias sociales debido a la similitud fenomenológica entre la microescala de la célula y la macroescala de los ecosistemas sociales. Precisamente la unidad vital fundamental, la célula, recibió su nombre en 1665 por la asociación metafórica con las pequeñas habitaciones, o celdas, ocupadas por los monjes en los monasterios (Brown 2003:147). Por su parte, en el S. XVII Descartes comparó el organismo con una máquina. A medida que los biólogos enfocaban sus estudios sobre la célula desde diferentes perspectivas, surgieron diferentes metáforas de modo tal que la historia de la teoría celular se convierte en una rica lección sobre el uso de metáforas y analogías en el pensamiento científico (Reynolds 2007: 65). Así, en la segunda mitad del S. XIX, el cuerpo fue descrito como una ‘sociedad’ o ‘estado’ de células, una teoría que fue reemplazada a comienzos del S. XX por la metáfora de la fábrica celular que comparaba la estructura y función de la célula con un laboratorio o fábrica. Este concepto fue finalmente literalizado por la biotecnología moderna que busca reprogramar células para aplicaciones industriales masivas. De allí que las metáforas no sean simplemente recursos convenientes para explicar conceptos científicos complejos a un público neófito; también pueden promover cambios materiales reales. En el caso de la biotecnología, no significa que las bacterias y otras células no hubieran podido ser manipuladas sin la

metáfora, pero es evidente que la metáfora ayudó a dar este paso haciendo que fuera un proyecto natural a ejecutar (Reynolds 2007: 70).

En Genética es imposible hablar sin la metáfora del lenguaje: lectura y escritura, traducción, transcripción, codificación, decodificación, ‘mensaje’ genético, ARN ‘mensajero’, etc. (Lewontin, 1991; Kay, 2000). La noción del genoma como el ‘libro de la vida’, o las secuencias de nucleótidos como ‘lenguaje críptico’ que puede ser ‘traducido’ al ‘texto simple’ de los polipéptidos son algunos ejemplos (Avisé 2001: 86). También, el concepto de ‘programa genético’ tomado de la informática, resume la idea de la activación variable de genes para el desarrollo de organismos completamente formados (Keller 2003: 136).

En medicina y en disciplinas relacionadas como la Biología y la Microbiología, la metáfora de la guerra es recurrente: “La metáfora militar apareció en medicina hacia 1880, cuando se identificaron las bacterias como agentes patógenos. Se decía que las bacterias ‘invadían’ el cuerpo, o que ‘se infiltraban’ en él” (Sontag 2003: 67). Podría decirse que es más difícil encontrar figuras literarias en un área como la Geología; no obstante, es una de las disciplinas que más recurre a la metáfora y a la analogía para iluminar fenómenos que no podemos ver (Rudwick, 1976). Es así como se habla de ‘gigantesco tubo de pasta dental’ para explicar cómo fluye la lava desde el interior de un volcán, o de la Tierra como un ‘rompecabezas’ para ilustrar las placas tectónicas. Asimismo, las metáforas cumplen un significativo papel en matemáticas, y en informática es muy común la analogía del cuerpo humano, incluido el cerebro, como *hardware* junto a la de la mente o el alma o ambas cosas como *software*. La virología también proporciona metáforas a la informática: en efecto, los ‘virus’ que entran en las computadoras, al igual que “sus homónimos biológicos, no producen síntomas inmediatos de memoria dañada, lo que da tiempo al programa ‘infectado’ para extenderse a otras computadoras” (Sontag: 150). Asimismo, la analogía entre la infección humana y la infección informática es tenida en cuenta en el campo de la investigación de desarrollo de las ciencias informáticas aplicadas.

Las palabras polisémicas o de sentido múltiple son desarrolladas por procesos figurativos a partir de un significado original. La terminología informática es el caso más común. Tomemos como ejemplos: virus, red, gusano, ícono y navegar. Inclusive las palabras papelera, copiar, pegar, página, escritorio, son aplicadas metafóricamente para hacer referencia a datos electrónicos. Por consiguiente, el uso extensivo de metáforas en computación y en Internet juegan un papel cognitivo porque buscan aclarar conceptos desconocidos en el reino de la informática apelando a nuestro conocimiento común del mundo (Teleoaca, 2004).

Esquema/síntesis/descripción del proyecto

Se utilizó el inventario de Goatly (1997) de 20 tipos de marcadores metafóricos por ser posiblemente el estudio más detallado del que se dispone actualmente. Sin embargo, solamente se incluyeron en el material de clase aquellos más comunes y de más fácil identificación de acuerdo con el nivel de los estudiantes. Las actividades propuestas complementan el material de enseñanza para los cursos de lectura comprensiva para estudiantes de Ciencias Exactas en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Fueron desarrolladas siguiendo el enfoque de Lakoff and Johnson sobre la base de textos con los que usualmente trabajan los alumnos en clase. Los ejercicios invitan a los estudiantes a reconocer la presencia de metáforas y descubrir el nexo entre los dominios fuente y destino. A medida que se desarrolla la competencia metafórica de los estudiantes, se los confronta con ejemplos más complejos.

En primer lugar se les pide que analicen términos lexicales aplicados metafóricamente, apoyándose en las imágenes visuales que proyectan las palabras. En la presentación y discusión de los conceptos teóricos así como en el desarrollo de las actividades, las imágenes visuales juegan un papel importante ya que funcionan como puentes que conectan el significado literal con su aplicación metafórica en dominios diferentes. Según Knowles and Moon (2006), las metáforas pueden consistir en elementos no verbales debido a su esencia conceptual y pueden co-existir con el lenguaje.

Las metáforas también pueden ser expresadas mediante palabras, frases, oraciones, que surgen de significados que evolucionan y aparecen de modo no literal. A veces, incluso la evaluación y posición ideológica pueden inferirse de significados ocultos en metáforas convencionales (Knowles and Moon, 2006). Los estudiantes deben reconocer estas metáforas, delimitar los límites textuales e identificar las entidades comparadas (McCarthy, 1990). Después de discutir el significado de la metáfora, se sugieren tres posibles estrategias para la traducción: el uso de una metáfora equivalente exacta, la búsqueda de una metáfora con un sentido similar, o bien el parafraseo de una metáfora intraducible (Dobrzynska, 1995 & Newmark, 1988, in Sacristán, 2004).

A continuación se presentan algunas consignas como ejemplo de los ejercicios para aplicar los conceptos teóricos descriptos.

A nivel lexical:

¿Qué se observa en la figura? (ej. El ícono de una manzana mordida). ¿Qué representa en el campo de la informática?

Combinar los diferentes significados de una palabra con los campos en los que se aplican. Por ej.: 'raíz' – la forma básica de una palabra - Lingüística

Combinar las correspondencias entre vehículo y fuente: los elementos de una computadora y una oficina. Ej: la pantalla del monitor - escritorio

Combinar las palabras con sus significados literales (o con las figuras que los representan)

Interpretar las figuras. Luego, leer los textos. Finalmente, combinar las figuras con los textos y explicar qué palabra/s ayudan a encontrar la correspondencia.

Identificar las palabras en el texto relacionadas con una metáfora conceptual, por ej.: 'una computadora es una carrera' – un programa corre en el fondo

Combinar las metáforas con las implicaciones: Por ej.: no hay mucho espacio en el

disco rígido – los datos ocupan un espacio físico finito

A nivel de frases lexicales, idiomáticas y palabras:

Subrayar las metáforas que se encuentran en el texto

Combinar las metáforas con sus significados

Elegir la mejor traducción para la metáfora

Identificar la fuente y el vehículo.

Combinar las metáforas conceptuales con las correspondientes expresiones metafóricas. Por ej.: internet es un océano – surfear la web, navegar; internet es una autopista – colapsa, pistas de fibra óptica

Encontrar aspectos compartidos o correspondencias entre fuente y vehículo de la metáfora: Un enfermedad es una guerra – los virus atacan las células

Proponer diferentes traducciones para las metáforas en el texto.

Debe destacarse que no se espera que los estudiantes reproduzcan los conceptos teóricos sino que provean las interpretaciones correctas y las posibles traducciones de las metáforas que encuentren mientras leen textos técnicos. Las actividades son graduadas por el grado de dificultad que puedan presentar para los estudiantes y la complejidad de las metáforas involucradas.

Los resultados obtenidos con los proyectos anteriores permiten anticipar una recepción favorable a esta propuesta por parte del alumnado, como también asegurar su viabilidad y lograr cambios significativos pese al limitado tiempo de aplicación (cabe recordar que son cursos anuales de cuatro horas semanales). No obstante, la contribución de esta innovación a la solución del problema será moderada en tanto y en cuanto no se conceda la debida importancia al uso del lenguaje (tanto materno como extranjero) en todas las disciplinas.

Esperamos proveer una alternativa intelectualmente estimulante a las metodologías tradicionales de enseñanza de ESP, y obtener datos significativos y relevantes en lo que respecta a motivación, proceso y resultados mediante diversos procesos de evaluación.

Prigogine, Ilya; Stengers, Isabelle (1997), La Nueva Alianza. Metamorfosis de la Ciencia, Ed. Alianza Universidad, Madrid. Pág. 325

² Un ejemplo es el título de conferencia del famoso etólogo Konrad Z. Lorenz al recibir el Premio Nobel en Fisiología en 1973: “Analogy as a source of Knowledge” (“La analogía como fuente de conocimiento”).

Referencias

alm-Arvius, C. (2008a). *Live, Moribund, and Dead Metaphors*, *Nordic Journal for English Studies*, Special Issue on Metaphors, 5(2), 7-14. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2077/690>

--- (2008b). *Metaphor and Metonymy, Selected Papers from the 2006 and 2007 Stockholm Metaphor Festivals*, en Johannesson N.-L. & Minugh D.C. (Eds.), (p. 3–24). Stockholm: Department of English, Stockholm University. Disponible en: www.english.su.

Avise, J. C. (2001). *Evolving Genomic Metaphors: A New Look at the Language of DNA*. *Science*, 294, 86-87. Disponible en: www.sciencemag.org

Ashkenazi, G. (2006). *Metaphors in Science and Art: Enhancing Human Awareness and Perception*. *Electronic Journal of Science Education*, 11 (1), 3-9. Disponible en: <http://ejse.southwestern.edu>

Barthes, R. (1967). *Science versus Literature*. In Newton K. M. (ed.) 1997. *Twentieth-Century Literary Theory* (p 94-98). New York: Palgrave-MacMillan.

Boiero de De Angelo, M., Jure, M., Fernández, L., y Remondino, L. (2008). *Creating Spaces for Improving Reading Competence: Science-fiction in ESP Courses*, *Les Cahiers de l'APLIUT*, 27(3), 33-47.

Brown, T. (2008). *Making Truth: Metaphor in Science*. (First published 2003). Chicago: University of Illinois Press.

Chew, M. y Laubichler, M. (2003). *Natural Enemies-Metaphor or Misconception?*, *Science*, 301. Disponible en: www.sciencemag.org

Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Holton, G. (1984). *Metaphors in science and in education*. En Taylor, W. (Ed.), *Metaphors of Education* (p 91-113). London: Heinemann.

--- (1986, 1998) *The advancement of science, and its burdens*. Cambridge: Harvard University Press.

Hoffmann, R. (2003). *Unsettling Knowledge: a Poetry/Science Trialogue*. *Language and Learning Across the Disciplines*, 6(2), 154-180.

--- (2006). *The Metaphor Unchained, American Scientist*. *Sigma Xi, The Scientific Research Society*, September-October, 406-407. Disponible en: www.americanscientist.org

Keller, E. F. (2003). *Making Sense of Life. Explaining Biological Development with Models, Metaphors, and Ma-*

chines. (Second Printing). Cambridge: Harvard University Press.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1988). *Cognitive Semantics*. En Eco, U. et al (Eds) *Meaning and Mental Representation*. (p 119-154) Bloomington: Indiana University Press.

Lorenz, K. Z. (1974). *Analogy as a Source of Knowledge*, *Science*, 185(19), 229-234.

Marcos, A. (1997). *The tension between Aristotle's theories and uses of metaphor*, *Studies in History and Philosophy of Science*, 28(1), 123-129.

Oxford, L. R. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle.

--- (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. Disponible en: http://www.rubervalmaciel.com/arquivo/materias_aula/atividade/1202532271.doc

Ortony, A. (1993). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Radman, Z. (1995). *From a metaphorical point of view: A Multidisciplinary Approach to the Cognitive Content of Metaphor*. Berlin: de Gruyter

Reynolds, A. (2007). *The cell's journey: from metaphorical to literal factory*, in *Endeavour*, 31(2). Disponible en: www.sciencedirect.com

Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosenblatt, L. M. (1996). *Textos y contexto*. Buenos Aires: Lectora y vida.

Searle, J. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sontag, S. (2003). *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas*. Buenos Aires: Taurus.

La competencia comunicativa intercultural en contextos “mono-culturales”: desafíos a la enseñanza de la lectura en lengua extranjera en ambientes hipermediales

Alba C. Loyo, Jutta H. Wester y María Virginia González

Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

En el marco del programa de investigación sobre “Lenguajes y culturas en ambientes hipermediales: lectoescritura y comprensión en lengua extranjera”, se lleva a cabo un estudio cuyos objetivos son: explorar los procesos y las estrategias de comprensión, interacción e interrelación con la competencia sociocultural que desarrollan los alumnos universitarios de lengua extranjera en ambientes hipermediales y valorar la importancia del desarrollo de dicha competencia sociocultural para el desempeño académico, en general. Específicamente, se pretende comprender la competencia socio-cultural como componente relevante de los procesos de lectura comprensiva en ambientes hipermediales, describir esta competencia y clasificar sus elementos, como así también explorar su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. El enfoque de investigación que se propone es interdisciplinario, un estudio de lengua contextualizado socio-culturalmente que intenta recuperar y estudiar las interrelaciones entre lenguaje, cultura y sociedad. Partiendo de un paradigma teórico encuadrado en la teoría sociocultural, se estudian las dimensiones culturales de la comprensión y de la lectura, por lo cual se lo considera un enfoque reflexivo hacia el lenguaje y la cultura.

En lo que concierne al desarrollo de la investigación, en la primera etapa se ha realizado una encuesta a alumnos (N=335) de todas las facultades de la UNRC que concurren a los cursos de lengua extranjera impartidas por las integrantes del equipo de investigación. La finalidad de esta encuesta fue obtener información que, por un lado, describiera las experiencias de encuentros con otras culturas que

tienen los alumnos y, por otro lado, que permitiera apreciar su Competencia Comunicativa Intercultural.

En lo que sigue, luego de una explicitación del marco teórico que sustenta la investigación, se describen las características de la investigación empírica llevada a cabo y se presentan los primeros resultados que permiten comprender las particularidades de la competencia socio-cultural de nuestros estudiantes, detectar necesidades de nuestros alumnos y proyectar estrategias de intervención en los procesos de lectura comprensiva en ambientes hipermediales.

2. Sustento teórico de la investigación

2.1 La teoría sociocultural

La teoría sociocultural derivada de los trabajos de Vygotsky (1962, 2000) considera, como teoría psicológica y social, que hay conceptos centrales que ayudan a comprender la educación, entre los cuales se destaca el aprendizaje social y la mediación (Wertsch, 1991). Desde la teoría vygotskyana el aprendizaje es concebido como un proceso constructivo de naturaleza interactiva, social y cultural (Coll, Monereo, 2008). Es a través de la interacción con los otros que el individuo desarrolla las funciones psicológicas superiores como la comprensión, la adquisición del lenguaje y de los conceptos, entre otros procesos, y que va apropiándose de este modo de la cultura social que lo rodea.

En síntesis, el constructivismo social de Vygotsky (1978, 2000) considera a la cultura y al contexto como pilares fundamentales para la formación del entendimiento. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es visto como un constructo social mediado por el lenguaje utilizado en el discurso social, cuyo contexto constituye el centro del aprendizaje mismo (Cenich, Santos, 2005). A través de la interrelación social de personas, el individuo construye su propio pensamiento. El conocimiento está, por lo tanto, inmerso y vinculado a la situación real en la que ocurre el aprendizaje. (Applenfield, Huber, Moallen 2001, en Cenich, Santos, 2005). A diferencia de otras teorías cognitivas, el ambiente es la fuerza que moviliza el desarrollo cognitivo.

La teoría vygotskyana tiene en cuenta los aspectos sociales, culturales e históricos relacionados con la lectura y la escritura y su relevancia para la cognición y la comunicación humana. La competencia sociocultural involucra la complejidad de habilidades necesarias para comunicarse en forma apropiada con personas de otras lenguas y otras culturas.

2.2 Las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural

Mientras que por competencia comunicativa (Canale, Swaine, 1980; Hymes, 1972) se entiende la capacidad de comunicarse de un modo constructivo, efectivo y consciente, la competencia comunicativa intercultural requiere, además, la comunicación apropiada y eficaz entre hablantes provenientes de diferentes culturas. Va más allá de la competencia lingüística (el conocimiento y la capacidad de ejecutar el lenguaje y los mensajes en el proceso de interacción), la competencia interpersonal y relacional (la importancia del proceso de interacción recíproca, en la que los interactuantes son capaces de establecer relaciones unos con otros para alcanzar metas), y de la competencia social (las habilidades específicas de una persona que conducen a una interacción efectiva), dado que engloba la comunicación exitosa y productiva, y las particularidades de los interlocutores de diferentes procedencias raciales, religiosas y culturales. Según Chen (2009), el estudio de la competencia comunicativa intercultural es una ampliación de la competencia comunicativa con una aplicación específica a la cultura. La complejidad de la cultura hace más dinámico el estudio de la competencia comunicativa.

El modelo de la competencia comunicativa intercultural, generado por Chen (1989) a partir de una revisión bibliográfica, atiende a cuatro aspectos: los aspectos relacionados con atributos personales, habilidades de comunicación, adaptación psicológica y la conciencia cultural. Chen y Starosta, reexaminaron las cuatro dimensiones del modelo de comunicación de la competencia intercultural y llegaron a la conclusión que el concepto podría ser estudiado a partir de los tres aspectos de las capacidades humanas: el aspecto cognitivo, el afectivo y el actitudinal (o conductual) (Chen, Starosta, 1996).

En relación con el componente cognitivo, los estudios de Kline, Hennen-Floyd y Farrell (1990), Chen y Starosta (1996), Adams-Webber (2001) y de Gudykunst y Kim (2003) han demostrado que los niveles mayores de complejidad cognitiva están relacionados con un determinado tipo de competencia que atiende a la capacidad de los individuos para relacionarse con los demás y para atender las necesidades de otros en interacciones interculturales. El componente afectivo de la competencia comunicativa intercultural está relacionado con la capacidad de relacionarse emocionalmente con personas de otras culturas (Arasaratnam y Doerfel, 2005; Arasaratnam, 2006; Redmond, 1985). Según estudios de Arasaratnam y Doerfel (2005), Rubin y Martin (1994) y Arasaratnam (2005), la dimensión actitudinal se refiere tanto a la competencia comunicativa intercultural como a la competencia interpersonal de buscar el encuentro y la amistad con personas de otras culturas, de adaptar el propio comportamiento a los demás o de cambiar los patrones comunicacionales.

Una persona competente en una determinada interacción intercultural tiene la capacidad de desarrollarse competentemente también en otras interacciones. Según Arasaratnam y Doerfel (2005), se ha podido demostrar -mediante entrevistas con sujetos de 15 países diferentes a quienes se solicitó (entre otras preguntas) caracterizar a un comunicador interculturalmente competente- que las personas que pueden ser identificadas por otros como interlocutores interculturalmente competentes tienen cinco cualidades: empatía, experiencia y/o entrenamiento intercultural, motivación, actitud global (*global attitude*) y la capacidad de atender y escuchar detenidamente al interlocutor en una conversación.

Esta competencia comunicativa intercultural parece no depender de contextos e identidades culturales particulares. La autora concluye, sobre la base de este estudio, que no parece ser razonable desarrollar un instrumento de competencia comunicativa intercultural que confía en datos auto-relatados, ya que hay evidencia que sugiere que variables inherentes a una persona contribuyen a la percepción de la competencia comunicativa intercultural desde la perspectiva de otros.

Partiendo de la comprensión de la competencia comunicativa como comunicación eficaz y apropiada, se definió como eficiencia la capacidad de una persona de lograr el objetivo de comunicación, y se entendió que es posible evaluar este logro por medio de datos relatados por el sujeto mismo. En cuanto al carácter apropiado de la comunicación, se supone que la persona tiene que comportarse de un modo que sea esperado o aceptado socialmente por sus interlocutores. Este logro puede determinarse a partir de las perspectivas de ambos interlocutores. En este nivel de especificidad, se evalúa la competencia comunicativa intercultural en una interacción determinada. No obstante, si no se tienen en cuenta múltiples escenarios con variaciones relevantes no es posible sacar conclusiones acerca de la competencia de una persona para comportarse consistentemente en el sentido del logro de sus objetivos y de las expectativas de los demás.

2.3 Competencia comunicativa intercultural y nuevas tecnologías

En la actualidad, en un *mundo globalizado e intercultural* y ante las posibilidades de contacto mediante las nuevas tecnologías de comunicación, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural parece indispensable para los alumnos universitarios que no sólo conviven con personas provenientes de otras culturas sino que, además, se comunican con personas de distintos países del mundo y de culturas diferentes. Las características y diferencias culturales subyacen a los textos y se expresan explícita o implícitamente mediante el léxico, las estructuras gramaticales y ciertas opciones discursivas. La *competencia comunicativa intercultural* se compone de capacidades más bien relacionadas con la dimensión psicológica de la persona como así también con aspectos cognitivos que atañen tanto a los conocimientos declarativos como a los lingüístico-procedimentales. El conocimiento aportado por los nuevos medios de información y comunicación es de tipo informal y casual, y actualmente cobra un valor significativo debido a las posibilidades de acceso de los alumnos universitarios a la red Internet, a través de la cual están expuestos a numerosas fuentes de información de distinta índole, origen y características. Aun cuando puede tener distintos orígenes, el mismo juega un rol esencial al momento de leer e intentar comprender un texto.

Los cambios en la sociedad han repercutido y afectan la vida de todas las personas. La *globalización y la tecnología* son dos de los factores, y tal vez los más importantes, que afectan todas las áreas de la sociedad, e impactan sobre la educación, la cultura, y, en definitiva, sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Estos cambios producidos en las últimas décadas, principalmente en las tecnologías de la comunicación, han revolucionado el mundo en diversos aspectos. Actualmente, las nuevas tecnologías forman parte de la *vida académica* y posibilitan mayor interacción y conectividad, y hacen

posible un sinnúmero de intercambios culturales y multiculturales. Las redes de Internet permiten que el lector, desde su propio hogar o universidad, logre comunicarse con personas de otras latitudes o leer textos provenientes de otras culturas. Para leer y comprender textos e *hipertextos en los hipermedios*, el lector necesita tomar conciencia que los textos son productos culturales cuyo entorno sociohistórico requiere de un bagaje de conocimientos previos; además tiene que tener una flexibilidad cognitiva, socioafectiva y actitudinal para comprenderlos.

La presencia de otras culturas en el propio medio del estudiante, en su contexto mediato e inmediato favorecen esta toma de conciencia pero no lo alertan ante la posibilidad de adquirir *pautas culturales* ajenas como naturales y propias o de comprender o mostrar respeto por las que pueden ser propias de otros grupos culturales. Por ello, es clave que el estudiante universitario reconozca las *marcas culturales* de los textos que lee y que desarrolle la capacidad mental para interpretar o evaluar palabras, estructuras y otras señales que puedan tener significado distinto aún en su mismo idioma. Según Swaffar (1988: 123), “las palabras en el texto funcionan como signos dentro de un sistema cultural cerrado. En consecuencia, cualquier producto de la comprensión dependerá de la posibilidad del lector de comprender los sistemas que lo constituyen.”

2.4 La relevancia de los conocimientos previos

Tanto la *teoría cognitiva*, la teoría constructivista y la transaccional enfatizan la importancia del *conocimiento previo* para el proceso de comprensión de la lectura. Según la teoría de los esquemas, los lectores necesitan un adecuado conocimiento previo para comprender lo que leen. Este conocimiento previo que puede referirse tanto a una lengua extranjera o al contenido del texto es necesario para comprender y tiene que ser activado (Langer, 1984).

La teoría constructivista (Dixon-Krauss, 1996), al igual que la teoría transaccional (Rosenblatt, 1978), representan visiones optimistas de la lectura ya que cuanto más se expone el lector a textos, ya sea en papel o en los hipermedios, a mayor cantidad de textos relacionados, su conocimiento previo se irá construyendo y transformando. Es precisamente una de las ventajas de la lectura en hipermedios la cantidad de material -sea *escrito, en audio o en video*- al que está expuesto el lector en sus recorridos, no sólo por la cantidad sino por la variedad de fuentes y autores cuya procedencia presenta una diversidad cultural a la que no podría acceder de otro modo.

Los participantes con buen conocimiento previo sobre el tema pueden relacionar el texto con experiencias previas tanto en la lectura de texto como de hipertexto. En numerosas investigaciones realizadas se ha comprobado que los lectores con más conocimiento previo se desempeñan sin dificultad en las lecturas en Internet cuando realizan búsquedas de información en distintas fuentes, integran información y tienen que escribir un informe posterior (Hillinger, Leu, 1994).

La relevancia de *los conocimientos previos*, tanto para la producción y como para una adecuada comprensión de textos, en general, y de textos en lengua extranjera, en particular, ha sido ampliamente estudiada y comprobada (Willingham, 2006). Los conocimientos previos se refieren tanto a conocimien-

tos y habilidades lingüísticos específicos (la gramática y el vocabulario de la lengua extranjera, las características textuales, las estrategias cognitivas, meta-cognitivas y socio-afectivas) como así también a conocimientos más englobantes, como lo son el dominio de la lengua materna, los conocimientos relacionados con la temática, el conocimiento del mundo y de las propiedades y diferencias culturales. El *conocimiento sociocultural* se considera desde dos aspectos: el conocimiento previo cotidiano y el conocimiento previo científico. El conocimiento previo de lo cultural comprende la totalidad de lo transmitido socialmente, las costumbres, los modelos de comportamiento, la actividad artística e intelectual, las creencias y todo lo derivado del trabajo humano ya sea del propio entorno o del pensamiento. Todo ello influye en las expectativas del lector y en la posibilidad de establecer relaciones, asociaciones e inferencias, y en la comprensión que logra de su lectura.

3. La Competencia Comunicativa Intercultural de los alumnos de la UNRC

3.1 El instrumento

Se administró una encuesta a alumnos de la Universidad Nacional de Río Cuarto con el fin de obtener información acerca de sus experiencias de encuentros con otras culturas y de comprender las particularidades de su competencia comunicativa intercultural. Con la encuesta se recabaron datos acerca de las características socio-educativas de los alumnos (primera parte del cuestionario), se inquirió sobre sus experiencias de contactos con otras culturas, sea en Argentina como en el extranjero (segunda parte del cuestionario), y se aplicó el Test de Competencia Comunicativa Intercultural (tercera parte del cuestionario), diseñado y validado en Australia, un contexto eminentemente multicultural, por Lily A. Arasaratnam (2009). Se pretendió establecer si existía alguna relación entre las variables demográficas de los alumnos de la UNRC, especialmente la carrera que cursan, y los resultados del Test CCI, como así también entre las experiencias en el extranjero y la conciencia de haber tenido contacto con otras culturas, y los resultados del Test CCI.

La primera parte de la encuesta contiene 4 ítems: la edad, el sexo, la pregunta por la procedencia (más exactamente se pidió declarar “Ciudad, Provincia y País de origen”) y la indicación de la “carrera” estudiada en la UNRC.

Las respuestas acerca del origen fueron categorizadas luego como “local” para los encuestados que dijeron provenir de la ciudad de Río Cuarto o de localidades vecinas (Holmberg, Las Higueras), “de cerca” para los encuestados que provienen de la zona de influencia de la ciudad de Río Cuarto en su calidad de centro comercial y administrativo de la región y que, aunque no vivan en sus pueblos y viajen diariamente a la ciudad, pueden mantener un contacto muy estrecho con su lugar de procedencia y su grupo familiar y de amigos; y “de lejos” para aquellos encuestados que provienen de localidades más

alejadas que no suelen tener un contacto usual con la ciudad de Río Cuarto por lo cual se trata de estudiantes que no pueden mantener un contacto estrecho con su lugar de procedencia y su grupo familiar y de amigos.

Por razones operativas, es decir, con el fin de obtener submuestras más homogéneas y de tamaños no demasiado dispares, las respuestas a la pregunta por la carrera fueron categorizadas teniendo en cuenta los alumnos que cursaban carreras de las cinco facultades.

La segunda parte del cuestionario con las preguntas acerca de experiencias con otras culturas consta de dos partes: una que requiere información acerca de estadías en otros países, con la especificación del lugar, el año, de la duración de la estadía y del motivo. Las respuestas fueron categorizadas luego en “ninguna”, “país limítrofe” y “país no limítrofe”. El segundo grupo de preguntas son preguntas abiertas y se refieren a “Contactos con otros grupos culturales” y solicita nombrar los grupos culturales con que existían contactos “en el país” y “en el extranjero”.

La tercera parte del cuestionario consiste en el Test de Competencia Comunicativa Intercultural de Arasaratnam (2009). Este test ha sido elaborado con el fin de medir la Competencia Comunicativa Intercultural de miembros de grupos culturalmente diversos y se lo validó con la aplicación a 302 estudiantes provenientes de múltiples contextos culturales de entre 17 y 41 años de edad (con una mediana de 20,82 años) y una distribución por sexo de 76 % de mujeres y 35 % de varones. El 57,6 % de los encuestados eran australianos, los demás estudiantes internacionales provenientes de 32 países. El test definitivo tiene 3 ítems relacionados con la dimensión cognitiva, 4 ítems relacionados con la dimensión afectiva y 3 ítems relacionados con la dimensión actitudinal. El instrumento contiene escala de Likert de 7 puntos que va del puntaje -3 (totalmente en desacuerdo) hasta el +3 (totalmente de acuerdo). Las preguntas que formuladas de modo negativo fueron codificadas luego con su valor multiplicado por -1.

3.2 Muestra y aplicación de la encuesta

La encuesta fue aplicada en la Universidad Nacional de Río Cuarto a la muestra accidental de todos los alumnos que concurrieron a las diversas clases de las docentes del equipo de investigación durante la semana del 14 al 18 de septiembre de 2009. La mayoría de las docentes del grupo de investigación imparte clases de idioma, especialmente inglés, por un lado, para el Profesorado y la Licenciatura en Inglés, y, por otro, para las diferentes carreras de la universidad y en todas las Facultades. En total se encuestó a 335 alumnos. Aunque la muestra es relativamente grande, con excepción de las submuestras de los estudiantes de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas y del Profesorado y de la Licenciatura en Inglés, no refleja la población estudiantil total de la UNRC, sino sólo la población de alumnos que durante el segundo cuatrimestre atienden a clases de lengua extranjera. Las encuestas fueron tomadas durante el desarrollo de la respectiva clase y completadas por los propios alumnos.

3.3 Resultados

3.3.1 Resultados demográficos

La edad de los encuestados osciló entre los 18 y los 52 años. La edad promedio fue de 21,07 años y las frecuencias mayores (modas) se ubicaron entre los 19 y los 20 años. El 68,7% de los encuestados fueron mujeres, el 31,3 % varones. Cabe aclarar que, desde esta perspectiva, la muestra es muy similar a la de Arasaratnam (2009).

Los encuestados eran alumnos de las cinco facultades de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Cuadro 1). Los análisis que se presentan a continuación se centrarán mayormente en las diferencias entre los encuestados que cursan una de las tres carreras de la Facultad de Ciencias Económicas y los alumnos del Profesorado y de la Licenciatura en Inglés, dado que ambos grupos son los mayoritarios y los más homogéneos entre sí (el 33,4 % cursa una de las tres carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas y el 28,7 % cursa las carreras de Profesorado y Licenciatura en Inglés). Además, la mayoría de las correlaciones estadísticamente significativas se dan entre estos dos sub-grupos de encuestados.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Lic. en Cs. Política y en Filosofía	29	8,7
	Carreras de la Fac. de Cs. Económicas	112	33,4
	Fac. de Veterinaria, Ingeniería y Cs. Exactas	46	13,7
	Prof. y Lic. en Inglés	96	28,7
	Prof- en Educación Física y en Cs. Jurídicas	50	14,9
	Total	333	99,4
Perdidos	Sistema	2	0,6
Total		335	100,0

Cuadro 1

En lo que respecta a la procedencia geográfica de los encuestados, el 46,1 % de los alumnos encuestados proviene de la ciudad de Río Cuarto o las localidades vecinas, el 31,9 % de localidades de la zona, el 10 % de localidad más alejadas pertenecientes a la Provincia de Córdoba, el 11 % viene de otras provincias y el 2% de los encuestados son extranjeros. Esta procedencia fue agrupada en “local”, “de cerca” y “de lejos”. De hecho, sólo 6 (el 1,8 %) encuestados eran extranjeros, un número que no es

lo suficiente significativo para poder correlacionarlo con otros datos. Este es ciertamente el dato que indica la mayor diferencia entre la muestra de la encuesta realizada por la encuesta que se describe aquí y la de Arasaratnam (2009).

3.3.2 Contactos y experiencias con otras culturas

De los resultados que se pormenorizan abajo se desprende un desconocimiento de los encuestados respecto de otras culturas que no se correlaciona significativamente con ninguna de sus características demográficas, lo que, en consecuencia, permite determinar que el desconocimiento de otras culturas es una característica general de nuestro alumnado, como así también la completa falta de conciencia de particularidades culturales del propio entorno. Es por ello que definimos el contexto de los estudiantes de la UNRC como “mono-cultural”. Esta característica se refleja en las respuestas al Test de Competencia Comunicativa Intercultural y en su inseguridad y su desconocimiento obvios respecto de las particularidades de su propio entorno cultural.

Como se ve en el Cuadro 3, el 61,2 % de los encuestados nunca había salido de la Argentina, el 32,5 % estuvo una vez en un país limítrofe y el 6,3 % viajó a un país más alejado. El 13,4 % de los encuestados había conocido más de un país limítrofe, en muchos de los casos se trata del mismo viaje en el que visitó, por ejemplo, Brasil, pasando por Paraguay y ejemplos similares. En la mayoría de los casos no se trataba de estadias prolongadas, de más de un mes, sino generalmente de estadias muy breves con fines turísticos. Sólo el 2,4 % de los alumnos encuestados había viajado más de dos veces a países no limítrofes con la República Argentina.

La interpretación de estos resultados es ciertamente simple: Argentina es un país muy extenso ubicado geográficamente en el extremo sur del continente americano. Localidades del centro del país están ubicadas a distancias considerables de los países limítrofes. Una ciudad mediana como la de Río Cuarto (165.000 habitantes) que es centro de una vasta región agrícola-ganadera, y no puede ofrecer atracciones turísticas ni por características de su entorno natural ni por monumentos históricos de significado internacional, no cuenta con muchas relaciones con países extranjeros. A esta realidad se suma, la situación económica de la mayor parte de la población del país que no permite afrontar los costos de viajes aéreos a países vecinos, y menos aún a países más alejados.

No obstante esta realidad, Río Cuarto se encuentra ubicada en el corredor vial que une los países del MERCOSUR con Chile, razón por la cual hay turistas y trabajadores de transportes de estos países que pasan por la ciudad, aunque no se trata de visitas que permiten contactos más estrechos con los riocuartenses.

En lo que respecta a contactos con otras culturas, no obstante, hay que observar, en primer lugar, que sólo el 38,8% de los encuestados había consignado alguna respuesta como un contacto con otra cultura. El 16,4 % de los encuestados nombró más de un grupo cultural, el 5,4 % más de dos y sólo 7 encuestados (el 2,1 %) nombró más de tres grupos culturales diferentes.

La conciencia de encuentros con otras culturas que se expresa en los resultados parece ser su-

mamente superficial y vaga. A la pregunta acerca de encuentros con otras culturas en el país, el mayor porcentaje corresponde a “latinoamericanos” (6,9 %), a “europeos” (7,2 %) y a “norteamericanos” (11,9 %). Aunque se percibe, por un lado, una diferenciación de las percepciones de las diferencias culturales (hippies, gitanos, religiones diferentes), éstas no sólo son muy escasas sino que, en el fondo, reflejan sólo el desconocimiento de otras culturas, como también de las características de la propia cultura.

En lo concerniente a los contactos con otras culturas en países extranjeros, se puede hacer la siguiente observación: De los 130 encuestados que han salido una vez a un país extranjero, sólo 12 reportan haberse encontrado con “latinoamericanos”. Y solamente 11 de los 335 encuestados indicaron haberse encontrado con “latinoamericanos” de otra cultura, viviendo en una ciudad, como la de Río Cuarto, en la que, por ejemplo, vive y trabaja hace muchos años un grupo considerable de bolivianos. Esto muestra que los encuestados no tienen conciencia de las diferencias culturales entre argentinos y sus vecinos, o que no entienden a qué puede referirse una pregunta acerca del encuentro con otra cultura.

Una de las diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados tiene que ver con la correlación entre la estadía en un país extranjero y la carrera que se cursa. En este contexto cobra importancia la diferencia entre los alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas y los de Inglés en relación con sus estadías en el extranjero: Mientras que el 72,32 % de todos los encuestados de Ciencias Económicas nunca ha salido del país, entre los estudiantes de inglés este porcentaje es mucho más bajo (53,13%). De estos viajes al extranjero, el 2,68 % de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas había viajado a un país no limítrofe (un alumno que estuvo en Cuba y 2 en los Estados Unidos).

De los estudiantes de Inglés, del 11,46 % había tenido una sola salida del país, y ésta fue a un país no limítrofe, una corresponde a un alumno que estuvo en Cuba, cuatro estuvieron en los Estados Unidos, uno en México, dos en Inglaterra, uno en Nueva Zelanda y dos en Europa continental. De ellos sólo un alumno tuvo una estadía de un año por motivo de un intercambio estudiantil. En síntesis: aunque los estudiantes de inglés tienen mucho más experiencias en países extranjeros, éstas no demuestran una diferencia cualitativa marcada en relación con los demás encuestados.

3.3.4 Puntajes en el Test de CCI

En lo que concierne a los promedios de las sumas de los puntajes (escala Likert de 7 puntos: de -3 a +3) de los respectivos grupos de preguntas, se destacan claras diferencias según la carrera que cursan los alumnos, especialmente en relación con los alumnos de Inglés y los de la Facultad de Ciencias Económicas. (ver Cuadro 2) Dentro del total de los encuestados, quienes estudian Inglés tienen las sumas más altas en las preguntas referidas a las dimensiones cognitiva y afectiva, mientras que los alumnos de Económicas muestran el promedio más alto en relación con las preguntas actitudinales. De significancia estadística es la correlación entre los promedios de las preguntas actitudinales y el total de los encuestados, como así también la correlación entre el promedio de las preguntas afectivas y los alumnos de Inglés y Económicas.

Carrera		Dimensión cognitiva	Dimensión afectiva	Dimensión actitudinal
Promedio de los puntajes de las preguntas según dimensión	Ciencias Económicas	3,71	-0,74	6,87
	Veterinaria-Ingeniería-Exactas	3,43	-0,33	4,82
	Prof. y Lic. en Inglés	4,22	0,53	4,89
	Lic. Cs. Política y Filosofía	3,62	-0,41	4,21
	Profesorado Educación Física y Cs. Jurídicas	4,16	-0,52	5,46
	Promedio Total	3,87	-0,25	5,56
Prueba del Chi-cuadrado (con SPSS) Sigma bilateral	Todas las carreras	0,113	0,375	0,041
	Económicas e Inglés	0,141	0,001	0,505

Cuadro 2

Aunque, como se puede apreciar en el Cuadro 3, hay correlaciones estadísticamente significativas entre el promedio de las preguntas afectivas y las salidas del país, éstas se visibilizan en relación con los encuestados que nunca han hecho viajes fuera de la Argentina o quienes han viajado tres veces o más. Asimismo hay una correlación significativa entre los encuestados que han salido, al menos una vez, de la Argentina y las preguntas actitudinales.

Como se puede observar en los gráficos, dentro del grupo de encuestados que nunca había salido del país o que incluso no había salido más de una o dos veces, no se advierten diferencias significativas. Las diferencias estadísticamente significativas existen, por un lado, en las respuestas a las preguntas afectivas en las que hay una clara tendencia hacia valores positivos y un aumento de la correlación significativa en relación con la mayor cantidad de salidas al extranjero. Por otro lado, en cuanto a la correlación entre las preguntas actitudinales y la cantidad de viajes a un país extranjero, la única correlación fuerte se da con respecto a una única salida al extranjero, mientras que el aumento de la cantidad de viajes a otros países no arroja diferencias estadísticamente significativas.

Salidas al extranjero	Sigma bilateral		
	Preguntas cognitivas	Preguntas afectivas	Preguntas actitudinales
<i>nunca</i>	0,624	0,011	0,074
<i>al menos 1 vez</i>	0,588	0,362	0,025
<i>al menos dos veces</i>	0,301	0,069	0,989
<i>tres veces o más</i>	0,078	0,010	0,858

Cuadro 3

El promedio de las preguntas cognitivas acerca de los conocimientos de diferencias culturales, el conocimiento cercano de otras culturas y de rasgos de la personalidad de personas de diferentes culturas es de 3,87 de un máximo de 9 puntos, es decir, cada pregunta obtuvo un puntaje promedio de 1,29. Este puntaje bajo no es alterado por viajes al extranjero ni por experiencias con personas provenientes de otras culturas en el país o en el extranjero. Los resultados estadísticos muestran que prácticamente no existe diferencia en la correlación entre las preguntas cognitivas y el hecho que los alumnos no hayan salido nunca o una sola vez del país. Aunque las correlaciones se hagan algo más estrechas en el caso de dos o más de tres viajes a un país extranjero, no son estadísticamente significativas.

El promedio de las preguntas afectivas es negativo: -0,25 de 12, es decir que el promedio por pregunta es -0,0625, prácticamente 0. Con este puntaje, los encuestados responden a cuestiones como el valor de otras culturas y su aprecio de aprender de ellas y sus sentimientos positivos en compañía de personas de su propio grupo cultural. Estos resultados no sorprenden a la luz de los resultados arriba expuestos: no hay conocimiento de otras culturas ni conciencia de su existencia o de su relevancia para la propia cultura, en consecuencia tampoco hay afectos, ni positivos ni negativos. Sólo los estudiantes de inglés muestran una leve tendencia a sentimientos positivos.

Las preguntas actitudinales indagan sobre la interacción, la adaptación y el interés en conectarse con personas de otras culturas. El promedio de 5,56 sobre 9, es decir de 1,85 por pregunta, refleja la existencia de una inquietud por conocer otras culturas e interactuar con ellas. De ninguna manera, entonces, puede hablarse de prejuicios negativos o de un rechazo de otras culturas, sino simplemente del desconocimiento y la ignorancia.

4. Conclusiones

En este trabajo se intentó indagar las experiencias de encuentros de los alumnos universitarios con otras culturas que tienen relación con el desarrollo de su competencia comunicativa intercultural.

Los resultados de la encuesta aplicada pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

El contexto de los estudiantes de la UNRC puede ser definido como “mono-cultural”. No tienen experiencias de estadías en otros países ni de encuentros con otras culturas dentro de la Argentina. Apreciamos esta característica como fundamental ya que se refleja en las respuestas al Test de Competencia Comunicativa Intercultural y en su inseguridad y desconocimiento obvios respecto de las particularidades de su propio entorno cultural.

Otro de los resultados se refiere a la relación entre la falta de experiencias de estadías en países extranjeros y los promedios de las respuestas. Sólo se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a las preguntas afectivas; aquí se advierte una clara tendencia hacia valores positivos y un aumento de la correlación significativa en relación con la mayor cantidad de salidas al extranjero. El promedio del puntaje a las preguntas actitudinales ha sido muy bajo, y no es alterado por ninguna de las demás variables, como viajes al extranjero o experiencias con personas provenientes de otras culturas. Los alumnos demuestran no tener conocimiento de otras culturas ni conciencia de su existencia o de su relevancia para la propia cultura. Los resultados relacionados con las preguntas actitudinales reflejan la existencia de una inquietud por conocer otras culturas e interactuar con ellos. No puede hablarse de prejuicios negativos o de un rechazo de otras culturas, sino sólo de desconocimiento o de ignorancia.

El conocimiento intercultural es un aspecto crucial de la vida académica, sobre todo en vista de este mundo globalizado y de la relevancia de las nuevas tecnologías y el aprendizaje que se desarrolla, en creciente medida, en ambientes hipermediales. La ausencia de estos conocimientos representa un reto para la enseñanza de lenguas extranjeras e impone como necesidad imperiosa la de incluir la perspectiva sociocultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de profundizar las investigaciones específicas.

Referencias

Adams-Webber, J. R. (2001). *Cognitive complexity and role relationships*. *Journal of Constructivist Psychology*, 14: 43-50.

Applefield, J. M; Huber, R. Moallen, (2001), (en Cenich, Santos, 2005). *Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding*. *The High School Journal*, 84 (2), 35-53.

Arasaratnam, L. A. (2005). *Sensation seeking and international students' satisfaction of experiences in the United States*. *Journal of Intercultural Communication Research*, 34: 184-194.

Arasaratnam, L. A. (2006). *Further testing of a new model of intercultural communication competence*. *Communication Research Reports*, 23: 93 – 99.

Arasaratnam, L. A. (2009). *The Development of a New Instrument of Intercultural Communication Competence*. *Journal of Intercultural Communication*, 20. URL: <http://www.immi.se/intercultural/nr20/arasaratnam.htm> [06-09-2010].

Arasaratnam, L. A., Doerfel, M. L. (2005). *Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives*. *International Journal of Intercultural Relations*, 29: 137-163.

Canale, M., Swaine, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.

Cenich, G., G. Santos (2005). *Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7, 2. URL: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-cenich.html> [06-09-2010].

Chen, G.-M. (1989). *Relationships of the dimensions of intercultural communication competence*. *Communication Quarterly*, 37, 118-133.

Chen, G.-M. (2009). *Intercultural Communication Competence*. *Encyclopedia of Communication Theory*. SAGE Publications. URL: http://www.sage-ereference.com/communicationtheory/Article_n201.html [06-04-2010].

Chen, G.-M., Starosta, W. J. (1996). *Intercultural communication competence: A synthesis*. *Communication Yearbook*, 19: 353–383.

Coll, G , Monereo, G. (2008). *Psicología de la Educación virtual*. Madrid: Morata, SL.

Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment*. White Plains, NY: Longman.

Gudykunst, W., Kim, Y. Y. (2003). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.

Hillinger, M., F. J. Leu (1994). *Guiding instruction in hypermedia*. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society's 38th Annual Meeting*, 266-270.

Hymes, D. H. (1972). *On communicative competence*. J. B. Pride, J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Harmond-

sworth, England: Penguin Books.

Kline, S. L., C. L. Hennen-Floyd, K. M. Farrell (1990). Cognitive complexity and verbal response mode in discussion. *Communication Quarterly*, 38: 350-360.

Langer, J.A. (1984). Examining background knowledge and text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 19, 4: 468-481.

Redmond, M. V. (1985). The relationship between perceived communication competence and perceived empathy. *Communication Monographs*, 52: 378-382.

Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.

Rubin, R. B., M. M. Martin (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports*, 11, 33-44.

Swaffar, J. (1988). Readers, texts, and second languages: The interactive process. *The Modern Language Journal*, 72: 123-149.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

Vygotsky, L.S (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Biblioteca del Bolsillo.

Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Willingham, D. T. (2006). How Knowledge Helps. *American Educator*. Spring: 30-37. URL: www.aft.org/pubs_reports/american_educator/issues/spring06/willingham.htm [09-03-2010].

Nuevos materiales didácticos del italiano especializado. La lecto-comprensión del lenguaje de la arquitectura

María Inés Milano, Mariela Andrea Bortolon y Silvina María Voltarel

Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Esta ponencia es el resultado de un trabajo de investigación llevado a cabo en el ámbito del Cifal, Área Italianística de la Facultad de Lenguas (UNC), que aborda la problemática de la comprensión de textos de especialidad y la elaboración de material didáctico pertinente.

Como es sabido, en las últimas décadas la difusión del conocimiento – ya sea oral o escrito – se ha tornado mucho más accesible gracias a las redes telemáticas, los contactos entre universidades y centros de investigación de distintos países del mundo y las posibilidades de movilidad que poseen estudiantes y profesionales de todas las áreas. No escapa a esta realidad la situación de los universitarios argentinos, para los cuales resulta esencial apropiarse de habilidades lectoras que les permitan acceder a la abundante bibliografía en una segunda lengua. Por esta razón ha despertado gran interés el abordaje de una segunda lengua circunscripta a un área disciplinar determinada.

En nuestro caso, la publicación *Nuevas exigencias curriculares en la enseñanza de idiomas con fines académicos: la realidad del italiano*, producto de una investigación a cargo de la directora de este proyecto orientada al aprendizaje de lenguas de especialidad en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba, y una investigación sobre las características de los manuales italianos destinados a la adquisición de herramientas para la comprensión de textos disciplinares, nos han permitido verificar el interés y la necesidad por parte de alumnos de la carrera de Arquitectura acerca del conocimiento del idioma para acceder a la información relativa a su área de estudio.

Respecto de esta última investigación, en base al resultado del análisis de los datos obtenidos hemos podido observar que dichos manuales no proporcionan una respuesta pedagógica adecuada a la realidad de nuestra Universidad. De allí la necesidad de seguir indagando acerca de las características que debería tener una propuesta didáctica acorde a dicha realidad.

Nuestra posición

Los estudios que se han realizado en universidades argentinas y extranjeras analizan generalmente estrategias lingüísticas, especialmente lexicales, en relación con el ámbito cognitivo del conocimiento previo, sin tener en cuenta otros enfoques.

En nuestro trabajo no pretendemos demostrar el uso de la traducción como estrategia para comprender un texto de especialidad. Tampoco es nuestra intención plantear el uso vehicular de la lengua extranjera como instrumento de acceso a la disciplina, desde el momento que no se trabajó con ingresantes universitarios, sino con estudiantes avanzados y egresados. De la misma manera, no intentamos desarrollar competencias terminológicas como método para facilitar el acceso a contenidos disciplinares, ni tampoco adoptamos una posición basada en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas. De éstas, trabajamos solamente la lectura.

Nos propusimos en cambio ayudar a los sujetos involucrados en el proyecto a extraer información específica de textos escritos en italiano del área disciplinar Arquitectura, tratando de proporcionar - a través de la implementación de dos cursos piloto - estrategias de lecto-comprensión adecuadas para que pudieran implementarlas en lecturas futuras, y de ese modo construir nuevos conocimientos.

A partir de dicha finalidad, sobre la base de una hipótesis que plantea el rol central de la aplicación del conocimiento previo y de la imagen en la comprensión lectora de textos italianos de especialidad pertenecientes al área Arquitectura, decidimos estudiar los procesos de comprensión escrita del texto disciplinar, teniendo en cuenta el perfil del lector- arquitecto. En definitiva, se trata de un enfoque que se genera a partir del sólido bagaje conceptual de los alumnos que asistieron a los cursos y del desarrollo de sus destrezas de lectura de imagen en el área mencionada. Para ello, analizamos la aplicación de estrategias específicas por parte del docente y tratamos de desarrollar competencias que integran tres ejes: el eje lingüístico-textual y los ejes cognitivos del uso de la imagen y del conocimiento previo disciplinar. La investigación estuvo sustentada por las directivas de Van Dijk y Kintsch (1983), la teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird (1983) y la psicología cognitiva para el abordaje de la imagen de López Barriga (2005), que reivindica la significación del procesamiento activo como elemento integrador de las relaciones entre texto escrito, imagen y conocimiento previo disciplinar.

La comprensión lectora: el rol del conocimiento previo y de la imagen

Morra de la Peña (1997) sugiere que todo lector tiende a buscar sentido en lo que lee basándose en sus conocimientos previos. Cuando logra hacer coincidir lo que lee con lo que sabe, esos contenidos adquieren sentido para él, y al mismo tiempo trata de inferir la información desconocida recurriendo por analogía a situaciones conocidas. En otras palabras, la comprensión es la relación que

se establece entre la información desconocida y los conocimientos previos del lector.

Durante el siglo XX distintas teorías trataron de explicar la organización de los conocimientos según esquemas, que son estructuras cognitivas útiles para ordenar la realidad y se organizan en función de cómo el sujeto la percibe. En ese sentido, consideramos la Teoría de los Modelos Mentales de Johnson-Laird (1983, citado en Rodríguez Palmero, 2001), que trata de explicar los procesos de comprensión e inferencia señalando el rol fundamental del conocimiento previo en la comprensión, ya que el conocimiento lingüístico no es suficiente para garantizar su resultado. Lejos de reducirse a la mera decodificación del texto, la comprensión consiste en un proceso que lleva a la construcción de un modelo mental en la mente del lector. Este modelo se concreta a partir de los datos que recibe el sujeto en una determinada situación, y sirve para elaborar o reconstruir esquemas mentales, es decir, estructuras de datos donde se almacenan los conocimientos enciclopédicos generales en la memoria de largo plazo. Generalmente, el nexo entre un esquema mental y los elementos desconocidos del texto está representado por la inferencia. En efecto, a través de las estrategias inferenciales se construye el significado del texto integrando la información que éste contiene con el conocimiento previo del lector bajo la forma de modelo mental.

Según el modelo de Van Dijk y Kintsch (1978, citado en Cubo de Severino, 2005), al leer se procesa la información proveniente de diferentes niveles de estructuración del texto por medio de estrategias cognitivas: la *microestructura* (las proposiciones y las relaciones lineales existentes entre ellas); la *macroestructura* (el significado global del texto) y la *superestructura* (la organización general del texto). En otras palabras, en la lectura se establecen relaciones entre las palabras – unidades de menor complejidad – y el texto – unidad de mayor complejidad. Además de la información proporcionada por el texto, el lector utiliza el contexto y los conocimientos previos almacenados en su memoria. Toda la información contenida en el texto se integra con los conocimientos previos del lector a través de un nivel más profundo que los anteriores, denominado modelo de situación.

Según Cubo de Severino (2005:21), en la comprensión los procesos de decodificación e inferencia se manifiestan de manera simultánea, según el lector considere conveniente utilizar una u otra estrategia a los fines de dicha decodificación. Al leer un texto, si bien se sigue una progresión lineal, se utilizan procesos ascendentes (que parten de la lectura hasta llegar a los esquemas mentales), y descendentes (parten de las predicciones y el conocimiento previo para llegar al texto en tanto elemento físico), utilizando estrategias destinadas a construir una red coherente de proposiciones (estrategias *microestructurales*), extraer las nociones principales (estrategias *macroestructurales*) y reconstruir esquemas (estrategias *superestructurales*).

Si bien las estrategias básicas de lectura se adquieren en los primeros años de escolaridad, para comprender un texto científico o técnico es necesario adquirir estrategias más complejas a través de un entrenamiento específico. Una vez incorporadas al proceso de comprensión, dichas estrategias permiten integrar distintas técnicas, descifrar información de arriba a abajo y de abajo a arriba, así como también inferir conclusiones a partir de predicciones e hipótesis.

Cada proceso inferencial implica la utilización de una estrategia que se almacena en la memoria de largo plazo y aparece cada vez que se necesita hallar una solución eficaz ante una nueva situación

problemática. Cubo de Severino (2005:24) las define como “procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento”.

En otro orden de cosas, el estudio de Voss y colaboradores (1994, citado en García Madruga et. all., 2006: 81) demuestra de qué manera el conocimiento de un dominio o conocimiento específico se proyecta en el abordaje y comprensión de un texto. En efecto, los sujetos con mayor grado de conocimiento previo específico utilizan estrategias más adecuadas durante el procesamiento de la información, lo cual se ve reflejado en el resultado final del proceso de comprensión. En ese sentido, la psicolingüística coloca al conocimiento previo disciplinar y al conocimiento del tema de un texto entre las pre-condiciones para su comprensión: a mayor conocimiento de un argumento, mayor será la capacidad de hipotetizar los contenidos de un texto y mayor la capacidad de comprenderlo, aunque se esté en presencia de una escasa competencia lingüística. Esto parece manifestarse en mayor medida en las lenguas científico-profesionales, cuyo léxico es a menudo común en varias lenguas europeas por ser de origen greco-latino o inglés.

En síntesis, la activación del saber disciplinar para generar esquemas de interpretación de la nueva información resulta de gran utilidad en nuestro caso, ya que el lector-arquitecto carece de conocimientos lingüísticos para comprender un texto en lengua italiana pero, como contrapartida, posee conocimiento disciplinar previo que contribuye a su comprensión.

Si hablamos del rol de la imagen en la comprensión de textos, debemos anticipar que es “un vehículo de comunicación” (Prendes Espinosa, 1995: 202), en el sentido que presenta una doble función, en cuanto es al mismo tiempo representativa (muestra algo) y expresiva (simboliza algo), por lo que construye conocimiento por sí misma. Representa además un lenguaje que posee reglas, un vocabulario y una gramática propios, diferentes de los del lenguaje verbal. En otros términos, la comunicación por medio de imágenes implica una “transferencia simbólica de conocimientos”, por lo cual se infiere que se trata de un elemento que refuerza el proceso de comprensión lectora. De ello se desprende el concepto de “imagen didáctica”, que es “una esquematización de la mente – esto es, una sucesión de abstracciones que se cristalizan en una *síntesis* -, concretada finalmente en las formas visuales” (Prendes Espinosa, 1995: 211), cuyo objetivo primordial es transmitir conocimientos.

Al respecto, Deforge (1991, citado en Prendes Espinosa, 1995: 213) sostiene que, en comparación con el texto verbal escrito, la imagen es más eficaz por la cantidad de información que transmite, desde el momento que una imagen puede presentarse de diferentes maneras, a diferencia de la linearidad del texto.

En opinión de Vilchez (citado en Perales López y Romero Barriga, 2005:129), “la imagen puede considerarse como un texto en el sentido de una unidad discursiva superior a una cadena de proposiciones visuales aisladas, que se manifiesta como un todo estructurado e indivisible de significación que puede ser actualizado por un destinatario.”

En ese sentido, la coherencia discursiva en relación con la imagen supone que se va más allá de la dimensión perceptiva para acceder a la dimensión cognoscitiva.

El texto de especialidad

En cuanto a las características específicas de las lenguas de especialidad, Maurizio Gotti (1991) evidencia las particularidades lexicales y sintácticas de las lenguas de especialidad en italiano, en las cuales existe una sintaxis y una morfología diferentes respecto de la lengua común. Entre las características generales de dichas lenguas se destacan la falta de emotividad como consecuencia de la exposición lógica y secuencial de conceptos; la relación unívoca entre un término y el concepto que representa; la transparencia en la decodificación del significado; la sinteticidad en los conceptos; la omisión de elementos frasales, tales como artículos y preposiciones; el uso limitado de tiempos verbales; el empleo de la forma pasiva y de otros marcadores para despersonalizar el discurso y privilegiar los fenómenos sobre los procesos y los objetos sobre los sujetos.

En opinión de Cabré (1993, citado en Montero Martínez, 2003:8), el texto a nivel lingüístico presenta léxico común a textos generales y especializados, léxico fronterizo entre lengua común y lengua especializada y léxico claramente específico del texto especializado. La especificidad de un término no depende de sí mismo, sino del contexto en que se encuentra, en donde actualiza su significado. Tal es el caso de los términos italianos 'calcestruzzo' y 'materiale'.

Asimismo, deben considerarse las frecuencias estructurales que existen en el texto, como por ejemplo las estructuras morfológicas compuestas por los formantes cultos, las sinapsis o unidades sintagmáticas, las siglas y símbolos especializados, las nominalizaciones a partir de verbos, las frases cortas y la escasa subordinación compleja (Montero Martínez, 2003:5).

En cuanto al aspecto funcional, el lenguaje especializado es un sistema semiótico complejo (Sager, 1980, citado en Montero Martínez, 2003:5), por lo que el hablante deberá tener una formación específica para poder emplearlo en la conceptualización, clasificación y comunicación en un área determinada. Este tipo de lenguajes presenta formas textuales tales como la descripción, la clasificación, la argumentación, la referencia, entre otros.

Si hablamos específicamente de la lengua de la arquitectura, tiene características que no difieren del resto de los lenguajes de especialidad. En el plano morfo-sintáctico, presenta un predominio de las formas sintagmáticas pasivas sobre las activas, que permiten focalizar el concepto o el objeto principal del tema; el empleo de verbos en presente indicativo para indicar la objetividad real del enunciado; la tendencia a eliminar artículos y preposiciones en la descripción de materiales o en la explicación de términos técnicos; el abundante empleo de arcaísmos y de términos de raíz griega y latina, así como también fenómenos como la metaforización y la despersonalización, lograda por medio de verbos o locuciones sintagmáticas en tercera persona.

Didáctica de la comprensión de las lenguas de especialidad

En palabras de Paolo Balboni (1994:137), un modelo didáctico de la enseñanza de lenguas con fines específicos tiene en cuenta el modelo de unidad didáctica basado en la cooperación entre el estudiante que conoce el tema y el docente que conoce la lengua extranjera. Así, el docente cumple el rol de mediador entre la lengua italiana y el estudiante, aunque existe entre ambos un área de conocimiento compartida, ya que generalmente este último posee conocimientos elementales de la lengua común, así como también el docente conoce algunos conceptos específicos.

Para Balboni resulta fundamental apelar a los conocimientos previos de los estudiantes a través de técnicas de elicitación a fin de activar las estrategias globales del cerebro y la *expectancy grammar*, y de este modo involucrarlos en el evento comunicativo específico del que será protagonista.

Por otro lado, expertos como Edoardo Lugarini y Daniela Bertocchi (1982) plantean un enfoque funcional comunicativo para la comprensión de las lenguas de especialidad, y sostienen necesario focalizar la atención en los actos comunicativos (por ejemplo definir, describir), que expresan conceptos dentro de una disciplina.

La clasificación de las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión se realizó en base a diferentes categorías, organizadas según tres ejes: el lingüístico-textual y los cognitivos relativos a la imagen y al conocimiento previo.

Metodología y resultados

Nuestro trabajo fue exploratorio en sus comienzos y descriptivo en el resto de su desarrollo. Para llevar a cabo la investigación seleccionamos dos muestras conformadas por maestrandos y doctorandos del área Arquitectura, quienes posteriormente participaron de dos cursos piloto organizados por el equipo.

Antes del comienzo del curso, recolectamos información acerca de las experiencias anteriores de los participantes en relación al estudio de lenguas extranjeras en general y a prácticas en cursos de lecto-comprensión. De ello resultó que sólo un grupo reducido había estado en contacto con prácticas sistematizadas de lecto-comprensión en lengua extranjera, y la mayoría carecía de conocimientos de idioma italiano. A partir de allí seleccionamos los textos que posteriormente serían aplicados en el test diagnóstico y en las clases de los cursos piloto.

Dicho test tuvo como objetivos conocer qué tipo de estrategias aplican intuitivamente los sujetos ante la primera experiencia de lectura de un texto de arquitectura en italiano, y observar cuáles son las dificultades que encuentran en la comprensión y qué conocimientos metacognitivos utilizan. A partir de estas premisas se presentó un texto breve cuyos contenidos estaban vinculados a la carrera de grado, es decir, a una temática compartida por todos los alumnos que componían la muestra: un proyecto arquitectónico cuya finalidad era la construcción de un área peatonal y un estacionamiento subterráneo.

Para la elección del texto se tuvo en cuenta la densidad icónica a través de la presencia de planimetrías y representaciones del proyecto, con el objetivo de facilitar su comprensión y, al mismo tiempo, generar aprendizaje.

Los resultados del test dieron cuenta de la aplicación intuitiva por parte de los estudiantes de estrategias tales como:

- la apropiación del léxico conocido o transparente;
- la posibilidad de relacionar un término con su cotexto;
- la vinculación del léxico con las imágenes;
- las imágenes por sí solas;
- la relación entre los escasos elementos lingüísticos conocidos y el conocimiento disciplinar (por ejemplo, el hecho de conocer acerca de otros proyectos similares al presentado en el texto);
- la superestructura textual, etc.
- Entre los elementos que obstaculizaron la comprensión se indicaron los siguientes:
- la presencia de términos opacos;
- nombres propios;
- falsos amigos;
- conectores textuales;
- algunas categorías gramaticales.

En los cursos pilotos se aplicaron materiales elaborados especialmente por el equipo sobre la base de textos de la especialidad auténticos y didactizados, a fin de desarrollar en los participantes estrategias que integraran los aportes del conocimiento previo disciplinar, el conocimiento del tema tratado en cada texto y la lectura de la imagen con el plano lingüístico.

La elección de los textos respondió a distintos criterios:

- *Contenido temático*: textos con tópicos vinculados a los contenidos curriculares de arquitectura y a las distintas carreras de posgrado cursadas por los estudiantes.

- *Grado de complejidad lingüística*: los primeros textos presentaban estructura simple, sin complejidades a nivel microestructural, con predominio de redundancias. Progresivamente se propusieron textos de mayor complejidad lingüística.
- *Variedad de discurso especializado*: textos descriptivos (basados en relaciones espaciales), narrativos (que siguen una evolución temporal) y con pasajes argumentativos.
- *Extensión del texto*: textos de extensión reducida y mediana.
- *Presencia de imágenes*: textos con imágenes que ilustran su contenido (fotografías, planimetrías, etc.). Se tuvieron en cuenta aspectos formales (referidos a cómo estaban realizadas y ubicadas las ilustraciones en el texto), y aspectos semánticos. En otras palabras, si pretendíamos que las ilustraciones ayudaran a comprender el texto, era necesario analizar el contexto en que aparecían, como así también qué correspondencias recíprocas existían entre ambos elementos.

Los textos seleccionados respondían a temáticas como proyectos de urbanización, construcción y recuperación de obras, paisajística, como así también el empleo de materiales de construcción, para lo cual se consultaron revistas especializadas en soporte papel y en línea y otros sitios de internet. Se trabajó con textos en su mayoría descriptivos, que permitieron trabajar con funciones tales como definir, describir, comparar, explicar, relacionar, clasificar, valorar o hipotetizar conceptos referidos a hechos u objetos. Entre las categorías procedimentales presentes en los mismos podemos destacar la definición, la descripción, la clasificación, la comparación y la ejemplificación.

La superestructura de los textos presentaba un grado de estandarización muy elevado, que respondía al esquema introducción, problema, solución y conclusión. En cuanto a la tipología textual, trabajamos con textos auténticos especializados, en los cuales la ocurrencia de tecnicismos resulta bastante elevada.

Las clases de los cursos piloto fueron presenciadas por dos observadores que registraron las estrategias desplegadas por el docente y las utilizadas por los estudiantes.

Durante el período de clases, el docente desarrolló sistemáticamente actividades de lectura global y selectiva, tratando de modificar el hábito de la traducción palabra por palabra. Asimismo, los motivó a través del recuerdo, con el fin de permitirles reconocer la información contenida en el texto a partir de su conocimiento previo.

A fin de ilustrar la dinámica de la clase, hemos descripto las estrategias y actividades desarrolladas por el docente en cada uno de los momentos de la clase. Como puede apreciarse en el anexo I, el docente comenzaba utilizando como estrategia principal la creación de expectativas a través de técnicas tales como el torbellino de ideas a partir de representaciones gráficas, con el objetivo de activar el recuerdo de los alumnos y predecir el tema del texto. Durante el desarrollo de la clase, el profesor guiaba continuamente a los estudiantes en la exploración de pistas paratextuales, destinadas a analizar los elementos que componían cada imagen. También apelaba a la aplicación de inferencias lexicales,

espacio-temporales, extrapolativas y evaluativas y, dentro de las estrategias de procesamiento (agrupamiento, jerarquización), recurría a técnicas como la asociación de términos pertenecientes al mismo campo semántico, la correferencia, la analogía y la organización de términos según su significación, a fin de que los estudiantes operacionalizaran acerca de cuestiones inherentes a su ámbito de experiencia (técnicas, diseños, materiales, etc.).

Asimismo, el docente instaba a los alumnos a recurrir permanentemente a la lectura de visión de conjunto, que prevé la alternancia de la lectura del texto con la observación de la imagen.

Por último, la clase se cerraba con la discusión en lengua materna de las conclusiones, en la cual se aplicaba la comprensión inferencial, que incluía los ejes lingüístico-textual y cognitivo (imagen y saber disciplinar de los estudiantes). Con estas estrategias de trabajo socializado se aclaraban dudas y se elaboraban resúmenes o planos como testimonio de la comprensión del texto por parte de los lectores.

En cuanto al aspecto lingüístico, optamos por recurrir a la gramática ocasional a través de esquemas y cuadros sinópticos con información gramatical, que los alumnos podían consultar cada vez que se enfrentaban ante una dificultad que impedía la comprensión. Los alumnos tenían además la posibilidad de identificar elementos de coherencia y cohesión textual.

Respecto del léxico específico, nuestra postura fue prescindir del diccionario. En muchas oportunidades los estudiantes pudieron inferir el significado de palabras opacas a partir del contexto, recurriendo al saber disciplinar y a la lectura de planimetrías o fotografías.

En lo que respecta a las estrategias utilizadas por los estudiantes en el proceso de lecto-comprensión, dentro del eje cognitivo de la imagen podemos mencionar las siguientes:

- Predicción (desarrollar la información requerida antes de que lean)
- Alternancia observación de la imagen/lectura del texto
- Transferencia de información desde la imagen al texto escrito
- En el plano del conocimiento previo, las estrategias que podemos señalar son:
- Predicción a partir del título
- Inferencia
- Analogía en relación al conocimiento disciplinar y a la familiaridad con el tema tratado.
- Por último, entre las estrategias lingüístico-textuales encontramos inferencias:
- Superestructurales
- Macroestructurales

- Microestructurales
- Proposicionales
- Léxicas (generalmente inducidas por el docente).

El análisis de las observaciones nos permitió concluir que, tratándose de especialistas en arquitectura, el plano lingüístico es sólo un componente en la comprensión lectora del texto que hemos estudiado, desde el momento que interactúa con otros dos planos significativos: la interpretación de la imagen y el conocimiento previo disciplinar.

Referencias bibliográficas

Balboni, P. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore e Università per Stranieri di Siena.

_____ (2000). *Le microlingue scientifico-professionali*. Torino: Utet.

Blanco de García, T. et al. (2002). *Nuevas exigencias curriculares en la enseñanza de idiomas con fines académicos: la realidad del italiano*. Universidad Nacional de Córdoba: Centro de Italianística.

Bruttini, M. S. (1998). *Insegnamento per scopi speciali*. S.I.&N.A., III (1), 4.

Cavagnoli, S. (1997). *Lingue speciali: docenti e ricercatori a convegno*. *Accademia*, XIX (9), 14-17.

Cigada, S. (1987). *Le lingue di specializzazione. Problemi scientifici e istituzionali*. En AA.VV. *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*. Brescia: La Scuola.

Cubo de Severino, L. (2005). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.

Diadori, P. (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.

Filippone, A. (s.d.). *Insegnare italiano a studenti Erasmus principianti*. *InIt*, 3 (3), 12-13.

Estévez N., E. H. (1994). *Estrategias cognitivas para la comprensión de textos en la educación superior*. *Anuies. Revista de la Educación Superior*, XXIV (94). Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res094/txt4.htm.

García Madruga, J. A. et al. (2006). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Buenos Aires: Paidós.

Gotti, M. (1991). *I linguaggi specialistici*. Firenze: La Nuova Italia.

Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Lugarini, E. y Bertocchi, D. (1982). *L'insegnamento della lingua straniera per scopi speciali. Proposte per un syllabus funzionale*. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 14 (2), 25-28.

Montero Martínez S. (2003). *La variación discursiva: la dicotomía general-especializado*. *Estudios de Lingüística del Español*, IV (19), 1-42.

Morra de de la Peña, A. M. (1997). *Enseñanza de las habilidades de comprensión del texto expositivo*. *Lingüística en el Aula*, 1 (1), 43-62.

Nesi, A. (2003). *Lingua italiana e scienze*. *La Crusca per voi*, II (26), 4-5.

Perales López, J. C. y Romero Barriga, F. (2005). *Procesamiento conjunto de lenguaje e imágenes en contextos didácticos: una aproximación cognitiva*. *Anales de Psicología*, 21 (001), 129-147. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/27231>.

Prendes Espinosa, M. P. (1995). *¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?* *Enseñanza & Teaching*, 13 (15), 199-222. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/02125374/article/view-File/4074/4097.

Rodríguez Palmero, M.L. et al. (2001). *La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del curso de orientación universitaria*. *Investigações em Ensino de Ciências*, 6 (3), 243-268. Disponible en: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID76/v6_n3_a2001.pdf.

Toledo Fernández, P. (1999). *Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora en inglés como L2*. Murcia: Universidad de Murcia.

Vannini, E. (1995). *Microlingue. L'arte del costruire*. *S.I.&N.A.*, II (2), 11-14.

ANEXO

Estrategias y actividades aplicadas por el docente en la clase de lecto-comprensión de textos de arquitectura en italiano

Estrategias	Técnicas	Actividades	Estrategias basadas en materiales y procedimientos de la disciplina
COMIENZO DE LA CLASE			
Creación de expectativas	Torbellino de ideas	Activar del recuerdo	Uso de fotografías , planimetrías, representaciones gráficas informativas
Inferencias		Predecir el tema	
DESARROLLO DE LA CLASE			
Exploración continua de pistas paratextuales: se retoma la frase contextual y se la ayuda con otros términos que el estudiante conoce dentro de la frase	Interpretación de imágenes	Observar la imagen y analizar los elementos que la componen e interpretar el porqué/para qué.	Uso de fotografías, planimetrías, representaciones gráficas informativas
Reconocimiento de la gráfica de recuperación	Identificación del significado de las palabras en una organización sintáctico-semántica del contenido, creando clases o categorías con términos técnicos o desconocidos y dando claves contextuales	Lectura global y analítica	
Inferencias: Lexicales Espacio-temporales Extrapolativas Evaluativas		¿Dónde? ¿Cómo, por qué? ¿Para qué/ ahora qué?	

Estrategias de procesamiento: Agrupamiento	Asociación de términos pertenecientes al mismo campo semántico Correferencia Hipónimos/Hiperónimos Aplicación de analogías	Elaborar mapas conceptuales	Recuperar conceptualizaciones acerca de: -Tipo y calidad de materiales. -Estructuras e infraestructuras. -Diseños y-Paisajística. -Desarrollo Urbano y Habitacional.
Estrategias de procesamiento: Jerarquización	Organización de términos en base a su significación	Reordenar las fases de construcción de una obra / identificar partes del edificio en la planimetría	Realizar operacionalizaciones acerca de: - Técnicas. -Procesos de edificación. -Funcionalización. -Refuncionalización. -Restauración. -Diseño de proyectos.
Lectura de visión de conjunto	Interpretación y descripción de imágenes	Leer el texto con sugerencia continua a observar la imagen.	
CIERRE DE LA CLASE			
Trabajo socializado: discusión en lengua materna de las conclusiones	Discusión	Aclarar dudas/ elaborar resúmenes, planos	-----
Comprensión inferencial que incluye los ejes: textual y cognitivo de la imagen y saber disciplinar			

La interrelación entre gramática y lecto-comprensión de textos en inglés

María Belén Oliva y Stefania Tomasini

Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Católica de Córdoba) y

Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba)

Introducción

La importancia de comprender textos disciplinares para hacer frente a la vida académica en forma exitosa conlleva enfatizar la necesidad de desarrollar competencias discursivas en los alumnos (Parodi, 2005). Es por ello que el proceso de lecto-comprensión se transforma en una vía fundamental de acceso a una disciplina en lo que respecta a la adquisición de conocimientos disciplinares específicos y le permite a los individuos ser parte del grupo de especialidad del cual quieren ser parte. Por consiguiente, el proceso de lecto-comprensión es esencial en el contexto universitario para trabajar con textos disciplinares o técnicos-especializados tanto en la lengua materna (L1), y también cuando es necesario leer textos disciplinares en una segunda lengua (L2) – como es, en nuestro caso, el inglés. En lo que respecta a la lectura de textos en L2, se suma el hecho de que el lector necesita tener un cierto dominio lingüístico de L2 para poder acceder al mensaje. Grabe y Stoller (2002), por ejemplo, señalan que al leer se activan una serie de procesos entre los que distinguen y caracterizan los procesos de nivel inferior –*lower level processes*– y aquellos de nivel superior –*higher-level processes*; todos los procesos descriptos en cada grupo son vistos como herramientas necesarias por el lector para captar el mensaje que provee el texto en L2. El primer grupo de procesos comprende procesos lingüísticos más automáticos que se relacionan con el proceso de decodificación del mensaje, como pueden ser el conocimiento léxico y sintáctico. El segundo grupo, por su parte, comprende aspectos cognitivos como la memoria, las inferencias, la relación del texto con el conocimiento previo o las estrategias de lectura propiamente dichas. Diversos estudios han analizado la posibilidad que tiene el lector de ser capaz de transferir ciertas habilidades o estrategias utilizadas en el proceso de comprensión desarrollado en L1 a un proceso de comprensión L2 (Alderson y Urquhart, 1984; Carrell y Grabe, 2002; Grabe & Stoller, 2002). Esto implicaría que el lector puede aprovechar sus competencias lectoras en L1 para procesar un texto en L2. Sin embargo, Grabe y Stoller (2002) argumentan que existe un “umbral en el uso de la lengua” –*language threshold*– al que el lector debe llegar para poder emplear de forma eficiente las estrategias y habilidades en L1 y que le permitan así procesar el texto en L2. Esto sugiere que el lector en L2 debe contar con un conocimiento

suficiente de vocabulario y estructura lingüística en L2 para que los procesos cognitivos activados en la lectura no se estén abocados exclusivamente a los procesos de decodificación, y por ende, permitan que se activen otros procesos de nivel superior. Podemos entonces suponer que son varios los objetivos principales a desarrollar para la comprensión lectora en un curso de ESP (*English for Specific Purposes*) [Inglés para Propósitos Específicos], dentro de los cuales podemos mencionar algunas estrategias de lectura como la identificación de la idea principal, ideas secundarias y detalles en un texto escrito, la esquematización coherente de ideas de un texto escrito, la comparación y contraste de las ideas presentes en el texto escrito, y estrategias que apuntan a la competencia léxica como la inferencia de significado de palabras desconocidas en un texto, por ejemplo (Borg, 1999). En particular, el objetivo final de la lecto-comprensión es brindar al alumno herramientas básicas relacionadas con la competencia léxica, gramatical y discursiva, así también como fomentar el uso y desarrollo de estrategias de lectura que lo ayuden en el proceso de comprensión de un texto en L2.

Alguna de las problemática que se plantea en este tipo de cursos es el papel que desempeñará la gramática en este contexto. Una de las preocupaciones que surge es que un curso de estas características pueda tener como objetivo simplemente desarrollar contenidos gramaticales, y esto, de cierta manera, estaría restando importancia a todos los otros aspectos esenciales relacionados con los procesos de lectura. No se ha investigado de forma extensiva el rol que juega la gramática en L2 en un curso de lecto-comprensión (Grabe, 2005). En L1, por ejemplo, no somos concientes de que para que exista una lectura fluida mediante la cual se pueda decodificar el mensaje estamos aplicando de manera automática el proceso de reconocimiento de las unidades sintácticas o proposiciones que componen los enunciados – *the process of parking*. En cambio, los estudiantes de L2 pueden percibir que, en diversas ocasiones, tienen dificultades en el procesamiento sintáctico de los enunciados y que, en tales situaciones, les está faltando recursos gramaticales necesarios que les facilite el proceso de comprensión (Grabe, 2009). Sin embargo, es común atribuirle al desarrollo del conocimiento gramatical un rol secundario en el proceso de comprensión en L2 cuando el alumno llega a un cierto nivel de competencia en el uso de la lengua en L2. A este punto, Grabe (2005) sugiere que el lector eficaz no parece hacer un uso extensivo del conocimiento gramatical. Por el contrario, se sugiere que son otros los mecanismos que se ponen en uso tales como las estrategias *top-down* (de arriba hacia abajo), el uso de las inferencias y el conocimiento previo del tema, y a este nivel, estos procesos adquieren un papel preponderante en la comprensión lectora. De alguna forma, el rol del conocimiento gramatical pareciera desvanecerse en el fondo y se lo podría considerar hasta irrelevante a medida que aumenta la competencia en el uso de L2 del lector.

Apoyando este enfoque se encuentran Celce-Murcia y Olshtain (2000, citados en Grabe, 2005). Estos lingüistas establecen que la comprensión auditiva y lectora se basan fuerte y simultáneamente en múltiples recursos de interpretación que incluyen la comprensión de ítems de vocabulario, de contenido, y la activación de la *schemata* formal (conocimiento de fondo o del tema); el uso de la inferencia dada por el contexto y el conocimiento que se tiene del mundo circundante. De esta forma, la gramática tiende a tener un rol subordinado a las habilidades receptivas, y debería ser usada “a demanda”, es decir, sólo para resolver problemas de interpretación en lugar de ser utilizada como un recurso primario.

Defensores de la gramática (Sánchez, 1996; 1998) como herramienta básica dentro de la lecto-comprensión, por otro lado, aseguran que se debe reforzar la gramática tradicional para crear sólidas bases y poder llegar a niveles de excelencia en la lecto-comprensión, como así también en la redacción comprensible, en el manejo del lenguaje como generador de significados y en el logro de discursos sin ningún tipo de ambigüedades. Agregan que la enseñanza de la gramática en estos cursos es importante para alcanzar y mejorar los niveles de calidad de la lecto-comprensión y la redacción comprensible. En este marco se dice que saber gramática, es decir, saber identificar las formas lingüísticas descritas en las gramáticas, es un requisito para saber usar la lengua. Las actividades de reflexión gramatical pueden tener algún efecto en el aprendizaje de la comprensión y la expresión con la condición de que se sitúen en un marco textual y discursivo. Según esta propuesta, la reflexión sobre aspectos gramaticales es inherente al aprendizaje del uso de la lengua: las actividades de comprensión y expresión no pueden prescindir de la actividad gramatical más o menos explícita. En este contexto, la relación que se establece entre la lectura comprensiva eficaz y el aprendizaje de la gramática pueden influir en el desempeño eficiente del estudiante como usuario o lector del idioma.

La construcción de conceptos gramaticales significa aprender a reconocer e identificar, comparar, clasificar, describir y relacionar las formas lingüísticas denotadas por tales conceptos. Al mismo tiempo también significa aprender a utilizarlos como pautas e instrumentos de regulación de la interpretación (y producción) del discurso, por lo que en el proceso de su construcción se ha de recurrir a procedimientos de observación, reconocimiento e identificación, clasificación y generalización, a partir del reconocimiento y análisis realizados en el texto en L2. La construcción de conceptos gramaticales también conlleva una reflexión consciente y explícita sobre el idioma –en nuestro caso el inglés. Por lo tanto, la gramática se transforma en un componente imprescindible que permite la reflexión sobre las posibilidades que ofrece el código lingüístico para la comunicación en diferentes situaciones y marcos sociales.

El conocimiento gramatical explícito se caracteriza por:

- estar formado por reglas o representaciones abstractas del funcionamiento gramatical;
- tener reglas gramaticales que han sido analizadas, y que pueden ser descritas y clasificadas.
- ser un conocimiento explicativo, ya que las reglas dan cuenta objetivamente del funcionamiento del lenguaje utilizado para la comunicación.

Desde luego que no se trata sólo de orientar todos los esfuerzos y acciones de enseñanza-aprendizaje de la gramática dentro de la lecto-comprensión, sino lograr un balance adecuado en el desarrollo de las actividades en el marco de un curso de lecto-comprensión. En particular, el desarrollo de los componentes gramaticales se centraron donde el lector en L2 evidencie debilidades en su conocimiento que interfiera con la comprensión del mensaje expresado en el texto; en tal caso es conveniente enseñar o repasar la relación existente entre el significado y el forma lingüística empleada en el contexto a través de un análisis y explicación de la misma. Entre los aspectos que se suelen analizar en este tipo de

curso encontramos la forma verbal, en especial los tiempos verbales y la voz, las expresiones modales, y los conectores lógicos, entre otros aspectos (Dudley-Evans & St. John, 1998). Es importante recordar que en la diversificación de las actividades gramaticales deberán prevalecer aquellas actividades gramaticales directamente relacionadas con los textos a leer. Los puntos gramaticales observados para la elaboración de los conceptos deberán considerarse desde una perspectiva discursiva y textual, y no únicamente morfosintáctica. Esta dimensión es necesaria para dar al proceso de elaboración de los conceptos gramaticales un sentido en el marco del aprendizaje del uso de la lengua. Cabe destacar que aquellas actividades orientadas a la enseñanza de la lecto-comprensión serán mucho más numerosas y significativas que aquellas exclusivamente gramaticales.

Fundamentación del presente trabajo

Los problemas de lecto-comprensión atraviesan todo el sistema educativo y se requiere de una tarea interdisciplinaria e interinstitucional para resolverlos. Se hace menester una tarea conjunta entre profesores de distintas disciplinas e instituciones a través de proyectos de trabajos interdisciplinarios ya que el lenguaje es la herramienta común de comunicación de los conocimientos a nivel social. La problemática del aprendizaje de la lecto-comprensión involucra, entre otros aspectos, el conocimiento del contenido de la disciplina en cuestión y del sistema lingüístico empleado para expresar dicho contenido. El sistema lingüístico del inglés comprende, en otros aspectos, el conocimiento y uso de estructuras gramaticales explícito o implícito. En vista de todo esto, se llevó a cabo un trabajo de investigación en la Universidad Católica de Córdoba (Facultad de Filosofía y Humanidades, carrera de Psicología) con los alumnos de la asignatura Lengua Moderna III (Lecto-comprensión en Inglés) con el fin de poder analizar si la gramática inglesa (tradicional) incide favorablemente en la comprensión de textos científicos o específicos del área de estudio en inglés o no es necesaria o determinante en este proceso de comprensión.

Objetivo

El presente trabajo apunta a revelar si la gramática favorece el aprendizaje de la lecto-comprensión de textos científicos o de especialidad en inglés, y de ser así de qué forma lo hace.

Hipótesis

- H_1 Los alumnos con una buena competencia gramatical en inglés poseen un eficiente manejo de la comprensión lectora de textos en inglés.
- H_0 Los alumnos con una competencia gramatical en inglés insatisfactoria no poseen un eficien-

te manejo de la comprensión lectora de textos en inglés.

Métodos

Se analizaron los tests aplicados a 30 alumnos de la carrera de Psicología que cursan la asignatura Lengua Moderna III en la Universidad Católica de Córdoba (Facultad de Filosofía y Humanidades).

Se aplicaron dos tests: un pre-test y un post-test. El pre-test incluyó una batería de actividades que incluían un ejercicio de opciones múltiples sobre un texto expositivo de psicología, el cual sirvió para medir la comprensión lectora; la traducción de un resumen en inglés extraído de una publicación científica; y por último, un ejercicio de opciones múltiple para completar los espacios faltantes con el elemento gramatical más apropiado en cada caso, y mediante el cual se pretendió medir el conocimiento gramatical de los participantes (Apéndice 1). Este test intentó evaluar la correspondencia que había entre la capacidad de lecto-comprensión en inglés y la competencia gramatical de los alumnos para poder determinar el conocimiento gramatical con qué contaban los participantes y determinar también si eran lectores competentes o eficientes en L2. Luego de haber aplicado el pre-test se tabularon los resultados, se los interpretaron y se sacaron conclusiones pertinentes.

El post-test incluyó únicamente actividades de lecto-comprensión. Este instrumento se diseñó para evaluar si los resultados arrojados por el pre-test de los alumnos que demostraron tener un pobre conocimiento gramatical pero un buen manejo de la lecto-comprensión eran verificados con el post-test; es decir, se intentó determinar si aquellos alumnos con bajo conocimiento de la gramática en L2 –la gramática inglesa- pero aparentemente buen manejo de la lecto-comprensión (tal como lo indicó el pre-test) seguían demostrando tener un buen nivel de lecto-comprensión en L2.

Resultados

El estudio aquí propuesto indica que en general aquellos alumnos con un buen manejo de la gramática inglesa demostraron poseer un mejor manejo de la lecto-comprensión que aquellos alumnos con poco conocimiento y manejo de la gramática inglesa. Asimismo, un porcentaje de los participantes de este estudio con pobre base gramatical evidenció un bajo resultado en el test de lecto-comprensión (ver Tabla 1). Sin embargo, no todos los alumnos con buen o mal manejo de la gramática evidenciaron un desempeño positivo o negativo en su comprensión lectora. Un pequeño número de alumnos demostró tener un buen conocimiento de la gramática pero un bajo rendimiento en lo que respecta a la lecto-comprensión de textos en L2. Los resultados también dieron cuenta de que un pequeño porcentaje de alumnos con poca base en el conocimiento de la gramática inglesa no se vieron imposibilitados de tener un buen manejo de la lecto-comprensión de textos en inglés (ver Tabla 2).

Aprobaron gramática + lecto-comprensión	60%
No aprobaron gramática ni lecto-comprensión	13,3%
TOTAL	73,6%

Tabla 1

La Tabla 1 da cuenta de que 73,3% de los alumnos demostraron que la **buena o pobre** base de gramática inglesa adquirida como alumnos en L2 influyó de forma positiva o negativa en los resultados del examen de lecto-comprensión de textos en inglés.

Aprobaron gramática y NO aprobaron lecto-comprensión	13,3%
No aprobaron gramática y aprobaron lecto-comprensión	13,3%
TOTAL	26,6%

Tabla 2

La Tabla 2 muestra que 26,6% de los alumnos evidenciaron que su competencia gramatical en L2 no afectó el resultado de los exámenes en lecto-comprensión.

En resumen, los resultados muestran que el conocimiento gramatical de L2 tiene una incidencia positiva o negativa en la lecto-comprensión de textos en L2. Hubo un número reducido de casos en los que el alumno con buena base de gramática no evidenció una competencia lectora satisfactoria en el pre-test. Sin embargo, todos estos alumnos cambiaron su situación en el post-test, donde sí aprobaron la evaluación de lecto-comprensión que se les suministró, y lo que nos permite reafirmar que la base gramatical colabora con la eficacia en la lecto-comprensión L2. Ahora bien, en los casos de los alumnos que no aprobaron la sección de gramática en L2 pero sí aprobaron la evaluación de lecto-comprensión en el pre-test, lo hicieron con un porcentaje muy bajo- el puntaje que obtuvieron fue un 4 (cuatro). Este desempeño nos permite inferir que los alumnos con poca base de gramática en L2 demostraron haber adquirido algunas estrategias de lecto-comprensión que le permitieron mostrar cierta competencia lectora pero los resultados de su desempeño fueron bajos. Esta situación se repitió en el post-test en donde estos alumnos volvieron a aprobar la evaluación de lecto-comprensión con resultados bajos que fluctuaban entre un 4 (cuatro) y un 5 (cinco).

Conclusión

En este estudio hemos explorado cómo algunos recursos lingüísticos y procesos asociados se tornan centrales para la lecto-comprensión de textos en inglés. Concretamente, se ha podido demostrar que los recursos gramaticales en L2 desempeñan un rol importante en lo que respecta a la explotación y uso de las habilidades de lectura en L2. El buen dominio de la gramática inglesa pareciera influir favorablemente en la comprensión lectora de textos en L2, en este caso, en inglés.

Sin embargo, el presente estudio también dio cuenta de que algunos alumnos de L2 con un bajo o pobre conocimiento de la gramática inglesa pueden igualmente desarrollar su competencia lectora en L2.

Algunas implicancias pedagógicas importantes a tener en cuenta por el profesor de lecto-comprensión en inglés se desprenden de este estudio. La enseñanza de la gramática debería acompañar el desarrollo del aprendizaje en los cursos de lectura comprensiva en inglés. Este trabajo permite señalar que la gramática no debería sólo tener un rol subordinado a la enseñanza de las habilidades de lecto-comprensión en L2 sino que, por el contrario, debería considerarse a la enseñanza de la misma como un aspecto primario y central que favorece el desarrollo de los procesos de comprensión, como lo señala Grabe (2005, 2009); sin embargo, el problema radica en la manera en la cual se puede enfrentar el desarrollo de la competencia gramatical en este tipo de cursos. Los resultados demuestran que hay una estrecha relación entre gramática y comprensión lectora, y que esta relación, a su vez, incide positiva o negativamente en la fluidez que el alumno podrá adquirir al leer e interpretar textos en inglés.

Bibliografía

Abascal, M. D., Beneito, J. M. & Valero, F. (1997) *Hablar y escuchar. Una propuesta. para la expresión oral en la enseñanza secundaria*, Barcelona, Octaedro, 118 págs.

Alderson, J. & Urquhart, A. (1984). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.

Austin, J. L. (1984). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.

Bernardez, E. (1982). *Introducción a la lingüística textual*. Madrid: Espasa Calpe.

Borg, S. (1999). *Teachers' theories in grammar teaching*. *ELT Journal*, 53 (3).

Carrell, P. & Grabe, W. (2002). *Reading*. En N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 233-250). London: Arnold.

Cassany, D. (1995). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós.

Celce-Murcia, M. (1985). *Making informed decisions about the role of grammar in language teaching*. TESOL Newsletter, 4-5.

Dudley-Evans T. & St. John, M. (1998). *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

España: Octaedro.

Grabe, W. (2005). *The role of grammar in reading development*. En J. Frodesen & C. Holten (Eds.), *The Power of Context in Language Teaching and Learning* (pp. 129-140). Boston, MA: Thomson & Heinle.

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W. & Stoller, F.L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

Lomas, C.; Osoro, A. & Tuson, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Paidós.

Menendez, M. (1993). *Gramática del texto*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Parodi, G. (2005). *La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?* Signos, 38, 221-267.

Parret, H. (1993). *Semiótica y Pragmática*. Buenos Aires: Edicial.

Raiter, A. (1995). *Lenguaje en uso*. Buenos Aires: A-Z Editor.

Salvador Mata, F. (1989). *Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática*. En *Enseñanza*, no 7 (enero-diciembre), 119-131.

Sanchez Miguel, E. (1996). *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana.

Sanchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos; dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé.

Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

Van Dijk, T. (1986). *Estructuras y funciones del discurso*. México: SXXI.

Innovación para la enseñanza de la escritura en inglés: Concientización y percepción del concepto de Progresión temática

Romina Beatriz Picchio y María Inés Valsecchi

Unversidad Nacional de Río Cuarto.

La Gramática Sistémica Funcional (GSF), modelo gramatical desarrollado por Michael Halliday y luego expandido por sus discípulos, está siendo utilizada en numerosos estudios de investigación y aplicación a la enseñanza de la escritura y lectura académica en todos los niveles de instrucción escolar formal en el mundo. Se trata de una gramática con orientación funcional, en la que la forma del lenguaje natural está dada en última instancia por ser una herramienta comunicativa. Esta teoría considera al lenguaje como un sistema de opciones disponibles, de los que cada frase o sintagma es un conjunto de opciones realizadas (estructura). De allí el “sistémico” de su nombre: el objetivo de la teoría es reconstruir el sistema de opciones disponibles a partir de los enunciados ya emitidos por los hablantes de una lengua, es decir, la estructura (Hyon, 1996).

La pedagogía de la Gramática Sistémica Funcional en relación a la habilidad de escritura se fundamenta en el supuesto que el aprendizaje de la escritura debe basarse en una toma de conciencia explícita de las características del lenguaje (Hyland, 2004; Hyon, 1996) ya que existe una relación íntima entre el lenguaje y las funciones sociales del mismo. La GSF demuestra cómo el lenguaje es un sistema a partir del cual los usuarios eligen distintos elementos para expresar sus significados. También se han identificado los propósitos de la comunicación propios de cada uno de los géneros y las características lingüísticas de estos textos que sirven determinadas funciones. A través de la identificación de estas características típicas de los géneros, los docentes pueden brindar a sus alumnos opciones claras de escritura, tanto a nivel intra como inter-oracional, tanto dentro de la oración como a nivel de la macroestructura del texto, para ayudarlos a crear textos apropiados para la audiencia en cuestión (Hyland, 2004; Lin, 2006; Schleppegrell, 2004).

El presupuesto básico de esta gramática está dado en que los hablantes de una lengua tienen a su disposición una serie de alternativas para comunicarse en diferentes contextos sociales y con propósitos sociales particulares (Halliday, 1994). Todo texto realiza simultáneamente tres tipos de significados: el ideacional, el interpersonal y el textual. La presencia simultánea de cada uno de estos significados en el texto es necesaria para que el lector comprenda cada uno de ellos y, a su vez, al mundo que lo rodea.

¿Cómo se realizan en un mismo texto los tres tipos diferentes de significado? En primer lugar, un texto siempre versa alrededor de un tema (nivel de significado experiencial). Los significados experienciales reflejan nuestra experiencia del mundo (Butt y otros, 2004; Eggins, 1994; Halliday, 1994). En segundo lugar, un texto se dirige a una audiencia de una forma en particular, como expertos, como novatos, o como extraños (nivel de significado interpersonal). Este nivel de significado tiene que ver con nuestros roles sociales y nuestras relaciones de poder (Qian y otros, 2007). En tercer lugar, un texto expresa un significado textual (discurso) porque un texto siempre se construye teniendo en cuenta la información que ya ha sido presentada en el mismo. Este tercer nivel de significado organiza los otros dos tipos, (el experiencial y el interpersonal) como un “flujo de información capaz de ser procesado por oyentes y lectores” (Butt y otros, 2004, p. 93). Es precisamente este tercer nivel de significados el que nos servirá como contenido conceptual a desarrollar con los alumnos de la experiencia que describiremos en este trabajo.

Desde el año 2006, la Universidad Nacional de Río Cuarto promueve un Programa de Innovación e Investigación para la Enseñanza de Grado (PIIMEG) con el objetivo de impulsar innovaciones como estrategia de cambio. El concepto de innovación ha sido definido en este marco como rupturas o cambios planificados en prácticas, estructuras, reglas, creencias, valores tendientes a la mejora de aspectos pedagógicos. Ante la problemática que los profesores de inglés observamos con respecto a las dificultades en la escritura académica de nuestros alumnos, un grupo de docentes de distintas asignaturas decidimos aunar esfuerzos para coordinar acciones, interactuar y cooperar a fin de llevar a cabo una innovación pedagógica en esta área. Nos propusimos abordar la problemática de la escritura académica en las materias de lengua inglesa y de contenido en el Profesorado y Licenciatura en Inglés. Las ideas centrales de la innovación fueron: a) transferencia de los conocimientos teóricos adquiridos en la asignatura Gramática del Texto a la escritura de textos académicos; b) trabajo interdisciplinario sistemático de los profesores del área de Lengua Inglesa con el profesor de Gramática del Texto para la unificación de conceptos y metalenguaje a utilizar de forma transversal de primero a cuarto año; c) diseño de materiales didácticos que promuevan la transferencia del conocimiento declarativo al procedimental.

Uno de los temas involucrados en la implementación de la innovación en Lengua Inglesa I fue el de significados textuales o progresión temática. Se trabajó en este tema debido a que los alumnos de los primeros años tradicionalmente presentan dificultades al escribir textos en inglés con coherencia y cohesión. Se entiende por progresión temática el mecanismo por el que se logra orden y claridad en la escritura de un texto (Butt y otros, 1995). Este mecanismo contribuye a la cohesión textual, añadiendo información nueva de manera progresiva a la información ya *conocida* por el contexto. Para organizar la información, entonces, se necesita de información conocida (*tema*) y de información nueva (*rema*). Ambos tipos de información organizan los significados a nivel de cláusula pero también a nivel del texto todo. Thompson (2004) explica que el sistema funciona de la siguiente manera: el hablante/escritor decide cómo comenzar una oración y el comienzo de cada oración –el punto de partida– es su *tema*. El resto de la oración, llamado *rema*, le indica al oyente/lector algo del *tema*. La secuencia de tema-rema organiza, entonces, la información del texto. Usualmente, la *rema* de una oración se convierte en el *tema* de otra oración. A este fenómeno se lo conoce como *dinamismo comunicativo* o como *progresión*

temática. Progresión temática es un concepto central en la gramática sistémica y se usa para seguir, o rastrear, las relaciones entre el tema de una cláusula y la rema de las cláusulas subsiguientes. Según Cas-sany, Luna y Sanz (1994), “el equilibrio entre lo que ya se sabe y lo desconocido asegura la comprensión y el interés de la comunicación. (...) Sólo cuando la correlación tema-rema sea ajustada la comunicación tendrá éxito” (p. 321).

Implementación de la Innovación

La metodología implementada para llevar adelante esta innovación en la asignatura Lengua Inglesa I consistió básicamente de dos momentos. En el primero, se llevó a cabo una concientización acerca de la progresión temática más apropiada para la escritura de descripciones de personas, lugares y celebraciones. Para ello, se contextualizó el concepto de progresión temática a la luz de los aportes de la Gramática Sistémica Funcional. Se abordó el tema a partir de un material en castellano que presentaba la definición del concepto y su contextualización en instancias claras de uso en textos sencillos a fin de trabajar sobre los conocimientos previos de los alumnos y concientizarlos acerca de la existencia de este tipo de organización textual también en su lengua materna. A continuación, brindamos un ejemplo de una actividad de concientización utilizada en la primera clase.

Ejemplo 1: Concientización en castellano acerca de la organización textual de un relato.

Tema y Rema

Leemos, reflexionamos y compartimos:

¿Conocés los conceptos de Tema y Rema?

Leamos el siguiente ejemplo:

Érase una vez un elefante rosa que vivía en la selva india. Se llamaba Kabir y dormía bajo un árbol milenario que había sido plantado por...

*En la primera frase, el **tema** es la fórmula para iniciar un cuento (érase una vez) y el **rema** es el resto de la oración (un elefante...india).*

*El **rema** (un elefante...india) pasa a ser **tema** en la segunda frase (se llamaba) y sirve para introducir información nueva (Kabir ...árbol milenario).*

*El **rema** de la segunda frase (el árbol milenario) pasa a ser **tema** (información dada) en la tercera frase, y el **rema** de esta frase introduce nueva información (había... plantado).*

Observemos la progresión temática del ejemplo de una manera más gráfica:

Tema	Rema
<i>Érase una vez</i>	<i>un elefante rosa que vivía en la selva india.</i>
<i>Se llamaba</i>	<i>Kabir y dormía bajo un árbol milenario...,</i>
<i>Este árbol</i>	<i>había sido plantado por...</i>

Fuente: (Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Editorial Grao)

El segundo momento de la innovación consistió en la sistematización de este contenido a nivel de reconocimiento y producción de textos en inglés. Para la implementación de la innovación, se desarrollaron materiales especiales ad hoc -guías de estudio que incluían explicaciones sencillas y actividades. En estas actividades, el alumno primero visualizaba la progresión temática en un texto descriptivo, y luego de forma gradual, reconocía la progresión temática en nuevos textos descriptivos provistos y también en textos de su propia autoría. Esta práctica recurrente intentó facilitar la sistematización de este concepto y su posterior transferencia a la escritura de descripciones en inglés. Los ejemplos 2 y 3 muestran actividades realizadas en el segundo momento de esta innovación.

Ejemplo 2: Reconocimiento de progresión temática de un texto descriptivo

Veamos cómo se aplica este concepto en textos descriptivos en inglés

A. Leé el siguiente texto y contestá:

¿Qué tipo de texto es?

¿De qué se trata?

B. Veamos su progresión temática.

Theme	Rheme
James and Scott	have a lot in common.
They	are, after all, identical twins.
Both	are tall, blond, and blue-eyed.
But even identical twins	have their own individual personalities.
James	was the first-born.
He	arrived a full thirty minutes before his twin brother,
he	took on the role of protective elder brother from an early age.
James	would frequently get into fights on his brother's behalf.
Scott	hated violence in any form,
He	refused to fight the other boys

Landmark, Upper Intermediate (Workbook)

C. Completá la progresión temática de la siguiente descripción: My father's office.

D. Leamos otras versiones de progresión temática de la misma descripción de la actividad 3 y reflexionemos sobre sus efectos en la comprensión por parte del lector.

Ejemplo 3: El concepto de progresión temática aplicado a la producción de textos descriptivos

A. ¿Cuál será la progresión temática del siguiente texto una vez que las proposiciones estén en orden? Poné en orden las proposiciones en el cuadro a continuación para formar un texto con sentido y buena progresión temática.

	Proposiciones que conforman la descripción sobre Arizona and Rhode Island
1	Even though Arizona and Rhode Island are both states of the U.S., they are strikingly different in many ways.
2	For example, the physical size of each state is different.
	The two states also differ in the kinds of natural environments that each has.
	Another difference is in the size of the population of each state.
	However, Rhode Island is located in a temperate zone and receives an average of 44 inches of rain per year.
	Arizona has about four million people living in it,
	but Rhode Island has less than one million
	In addition, while Arizona is a landlocked state and thus has no seashore, Rhode Island lies on the Atlantic Ocean and does have a significant coastline.
	For example, Arizona is a very dry state, consisting of large desert areas that do not receive much rainfall every year.
	Arizona is large, having an area of 114,000 square miles, whereas Rhode Island is only about a tenth the size, having an area of only 1,214 square miles.

<http://lrs.ed.uiuc.edu/students/fwalters/compcont.html>

B. Escribí el texto completo como quedaría una vez ordenado.

C. Señalá de forma gráfica las palabras que indican la progresión temática de este texto.

Even though Arizona and Rhode Island are both states of the U.S., they are strikingly different in many ways. For example, the physical size of each state is different.

D. 1. Identificá la progresión temática en la descripción que escribiste como tarea para la clase de hoy.

2. Reflexioná:

¿Creés que el texto que escribiste es una descripción bien organizada?

Si ☐ No ☐ ¿Por qué? _____

¿Creés que resultará interesante para el lector? Si / No. ¿Por qué?

Si ☐ No ☐ ¿Por qué? _____

Esta innovación pedagógica no sólo fue evaluada por los docentes investigadores involucrados en el proyecto, sino también por los alumnos participantes de la experiencia. A tal fin, se diseñó una encuesta de auto-percepción para conocer la opinión de los alumnos en cuanto a la dificultad y utilidad del tema y sus posibilidades de aplicación en la escritura de textos similares (Ver ejemplo 4).

Ejemplo 4: Autoevaluación de los alumnos sobre la inclusión de la unidad “Progresión Temática” en la clase de escritura de Lengua Inglesa I.

1. El tema “Tema y Rema” y su aplicación a la descripción te resultó:

Fácil Difícil ¿Por qué?

Útil Poco útil ¿Por qué?

2. ¿Te parece que esta información acerca de “Tema y Rema” te va a servir cuando tengas que escribir tus propias descripciones?

Sí No

¿De qué manera te va a ayudar?

3. Escribí a continuación otro comentario que quieras realizar sobre el desarrollo de “Tema y Rema/ Progresión Temática” en esta clase.

En cuanto a la dificultad que los alumnos expresaron para entender y usar el concepto de progresión temática a la escritura de descripciones, un gran número de los alumnos opinó que les resultó fácil de comprender (66%). Cuando se les consultó su opinión respecto a la utilidad de la innovación, en un 98% expresaron que el contenido les había resultado útil y aplicable a la escritura de descripciones en inglés (Ver gráficos 1 y 2 respectivamente).

Gráfico 1: Opiniones de los alumnos en cuanto a la dificultad del tema de progresión temática

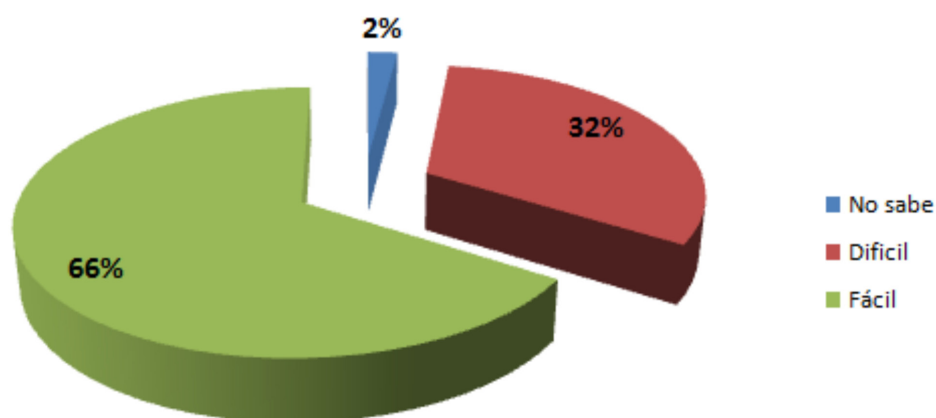
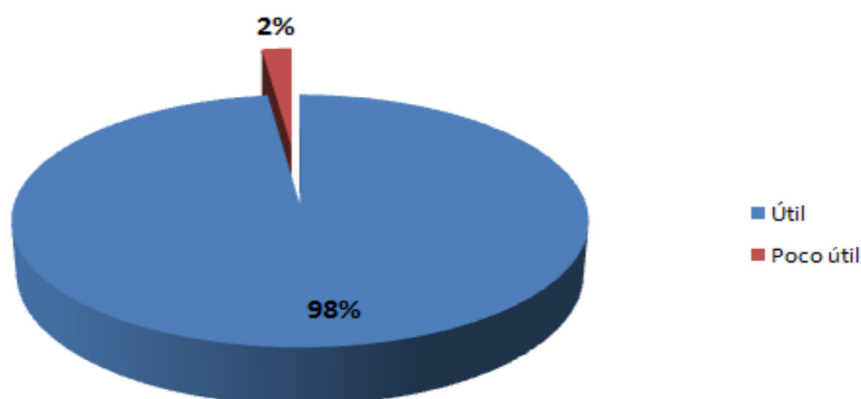


Gráfico 2: Opiniones de los alumnos en cuanto a la utilidad del tema de progresión temática



A partir del análisis cualitativo de la encuesta de auto-percepción, resultó interesante conocer sus opiniones en cuánto a los motivos por los cuales el tema había resultado fácil: por la ayuda pedagógica recibida y porque poseían conocimientos previos del tema de la escuela media. Al respecto, algunos alumnos señalaron en sus encuestas:

- Se explicaron correctamente los contenidos y se estableció bien la diferencia entre ambos.
- Se practicó y explicó en profundidad.
- Aproximadamente tenía una idea, pero no los conocía con ese nombre.

- Algo sabía del secundario y no me costó traerlo de vuelta.

Los alumnos opinaron que el tema les había resultado útil para el desarrollo de la habilidad de escritura en inglés porque les había ayudado a lograr una mayor conexión entre las ideas del texto y a evitar la repetición, pudiendo producir textos más claros e interesantes.

Las siguientes opiniones, extraídas de las encuestas ilustran que los alumnos opinaron que lograr una progresión temática adecuada en sus escritos era importante para:

- ... corregir los errores de la organización, desvíos del tema principal e información necesaria (al realizar descripciones o cualquier tipo de texto).
- ... organizar mejor mis propios textos y no perder el foco de las descripciones.
- ... organizar mejor mis textos y hacerlos más interesantes.
- ... para lograr que el texto tenga un orden y no decir lo primero que se te viene a la mente que querés escribir.
- A poder escribir ordenadamente, decidiendo qué poner, dónde y cómo; para crear un equilibrio entre todas las partes.
- En la organización y para evitar la repetición y hacer un texto más interesante.
- ... no salirse del foco es importante saber la progresión temática que tiene un texto para respetar la organización y guiarlo al lector a través del mismo.

En general, los comentarios agregados por los alumnos en el punto 3 de esta encuesta reafirmaron la utilidad y la factibilidad de llevar adelante esta innovación en este contexto; algunas opiniones se vierten a continuación:

- Me gustaría que se den más temas de este tipo para corregir mi escritura.
- Me pareció útil porque era algo que había olvidado.
- Me gustó cómo se dio el tema, de esa manera fue fácil entenderlo.
- Me resultó útil para organizar mi composición y para repasarla una vez escrita.
- Me pareció bueno tener la teoría y después resolver actividades.

Que se siga aplicando a los demás alumnos desde un principio ya que para mi es fundamental para que cualquier texto sea coherente y organizado.

Me pareció un tema muy importante, y comencé a analizar mis textos para ver si tenían coherencia.

Me pareció un tema muy necesario y me ha ayudado a mejorar mis escritos; además, el material de estudio fue muy útil y claro.

Este tipo de desarrollos adjuntos a la materia deberían ser aplicados en todas las partes de la lengua y, por qué no, en las demás materias.

Me parecen importantes todas las estrategias para mejorar la escritura, que no es tarea fácil.

Fue algo fácil y útil, ya que pienso y planeo qué es lo que voy a escribir.

Los docentes que participamos en el desarrollo de esta experiencia innovadora consideramos que su evaluación fue altamente positiva y valiosa. En primer lugar, la innovación posibilitó la comunicación y discusión de los miembros de tres cátedras del Profesorado de Inglés quienes planificaron la secuencia didáctica implementada y la inclusión de contenidos conceptuales como herramientas para el desarrollo de la escritura académica. También esta innovación permitió que se desarrollaran materiales de enseñanza adaptados a las necesidades específicas de este grupo de alumnos. Por otra parte, en esta experiencia se consideró la opinión de los alumnos a fin de valorar su impacto en el aprendizaje y así poder realizar ajustes en futuras situaciones áulicas. Consideramos que la implementación de innovaciones pedagógicas de este tipo en nuestro contexto contribuye a tener una visión crítica de nuestras prácticas docentes a la luz de marcos teóricos vectores que permiten una verdadera construcción del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Referencias

Butt, D., Fahey, R., Spinks, S., y Yallop, C. (1995). *Using functional grammar: An explorer's guide*. Sydney. National Centre for English Language Teaching and Research.

Butt, D., Lukin, A., y Matthiessen, C. (2004). *Grammar: The first covert operation of war*. *Discourse & Society*, 15(2-3), 267-290.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Grao.

Eggins, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres: Pinter.

Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

<http://lrs.ed.uiuc.edu/students/fwalters/compcont.html>

Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Hynes, S., y Stewart, B. (2000). *Landmark, Upper Intermediate (Workbook)*. Oxford. Oxford University Press.

Hyon, S. (1996). *Genre in three traditions: Implications for ESL*. *TESOL Quarterly*, 30, 693–722.

Lin, B. (2006). *Genre-based teaching and Vygotskian principles in EFL: The case of a university writing course*. *Asian EFL journal*, 8, 3. (Article retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_bl.php)

Qian, Y., Ramírez, J. A., y Harman, R. (2007). *EFL Chinese Students and High Stakes Expository Writing: A Theme Analysis*. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 9, pp. 99-125.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

Escritura académica en inglés: Uso de recursos de atribución en la cita de fuentes externas

Graciela Placci y Andrea Garofolo

Universidad Nacional de Río Cuarto

La escritura académica es una habilidad altamente valorada en el contexto universitario. Más precisamente, escribir un texto argumentativo académicamente apropiado requiere maestría en la habilidad del escritor para argumentar y mostrar posicionamiento estableciendo relaciones interpersonales apropiadas según las expectativas de la audiencia (Leki, 1998). Uno de los principales recursos que posee el escritor para lograr este tipo de relaciones con la audiencia es la argumentación a partir de fuentes externas, lo que le permite incluir otras voces en su texto y reconocer otras posturas y, así, negociar significados con el potencial lector (Crusius & Channell, 2003; Leki, 1998). Esto requiere el conocimiento de convenciones y restricciones discursivas y lexico-gramaticales acorde al propósito social del texto que son compartidas por la comunidad académica (Johns, 2003).

En el Profesorado de Inglés y Licenciatura en Inglés de la UNRC, los alumnos deben escribir textos académicos argumentativos en inglés, tanto en las materias de desarrollo de la Lengua Inglesa en general como en las de contenidos específicos en particular. Para ello, deben adquirir un buen conocimiento del sistema lingüístico y de las características discursivas del género, además de las convenciones socio-lingüísticas para citar fuentes externas. En este contexto, la asignatura Lengua Inglesa Académica, de cuarto año en el Plan de Estudios de ambas carreras, tiene como uno de sus principales objetivos, precisamente, proveer al alumno con las herramientas necesarias y el conocimiento de los recursos de atribución, o sea, los recursos para incorporar otras voces en el texto, citar y evaluar fuentes externas, y así, producir ensayos argumentativos académicos de calidad tanto para el contexto de la asignatura, como para otros contextos académicos.

En el año 2010, las docentes de la asignatura Lengua Inglesa Académica, conjuntamente con la docente de la asignatura Gramática de Texto, de tercer año en el Plan de Estudios, llevamos a cabo una innovación pedagógica en el marco del Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), “Escritura Académica en Inglés desde la Gramática Sistémica Funcional: de la Teoría a la Práctica” (Valsecchi, Placci, Picchio y otros)¹. La innovación tuvo como principal objetivo facilitar la transferencia de los conocimientos sobre la Teoría de la Evaluación impartidos en la Gramática de Texto a la producción de textos académicos.²

Este trabajo describe una secuencia didáctica de la innovación que focalizó en la “Atribución” (*Attribution*), un subsistema de la Teoría de la Evaluación que refiere a los recursos usados por el escritor

para “referirse a las palabras y pensamientos de otros y citar fuentes externas” (Droga & Humphrey, 2002, p. 91). El trabajo presenta una breve fundamentación teórica, describe la secuencia didáctica y los materiales diseñados, ilustra con algunas actividades, y describe las percepciones de los alumnos expresadas en la auto-evaluación.

Fundamentación

En la escritura académica, más precisamente en la argumentación académica, el escritor establece relaciones interpersonales con la audiencia mostrando su posicionamiento a partir del reconocimiento de otras posturas y la incorporación de otras voces en el texto, y a la vez debe “negociar posiciones” respondiendo a las otras voces y mostrando acuerdo o desacuerdo con los autores citados (Leki, 1998). La incorporación de fuentes externas en el texto académico exige, asimismo, el uso apropiado de convenciones para citar y reconocer la autoría de las ideas incorporadas; esto es, el escritor debe relacionar lo que se dice –el contenido- con quién lo dice – el autor de ese contenido. Para ello, el escritor puede hacer uso de diferentes recursos léxico-gramaticales que le permiten no sólo indicar la presencia de fuentes externas, sino también evaluarlas mostrando su posición con respecto a ellas (Droga & Humphrey, 2002). El escritor debe, por lo tanto, conocer la amplia variedad de recursos y, más importante aún, tener conciencia de los diferentes significados que expresan las distintas elecciones léxico-gramaticales.

En el marco de la pedagogía de la Gramática Sistémica Funcional (GSF) (Halliday, 1994), la Teoría de la Evaluación describe un modelo lingüístico amplio y complejo para explicar el lenguaje como un sistema a partir del cual los usuarios eligen distintos recursos léxico-gramaticales para establecer relaciones interpersonales, evaluar fenómenos y negociar posiciones (Droga & Humphrey, 2002; Martin en White, 2008). Dentro de este sistema, el subsistema de Atribución describe los diferentes recursos que el escritor puede utilizar para “atribuir” autoría a las palabras o ideas de otros que incorpora en su texto. Droga y Humphrey (2002) mencionan, entre otros recursos, procesos verbales o mentales (por ejemplo, *state, say, argue, claim, think, feel, believe*), nominalizaciones (por ejemplo, *statement, argument, thought, belief*), frases y otras expresiones lingüísticas (por ejemplo, *according to Jones, in Jones’ view*). Asimismo, la elección de los diferentes recursos permite al escritor evaluar las fuentes expresando acercamiento o distanciamiento con respecto al contenido citado. Por ejemplo, el escritor puede elegir permanecer neutral (*Non-endorsing*) usando un proceso mental o verbal neutro (tal como *say, state, describe, explain*), o puede tomar una posición con respecto a la fuente citada (*Endorsing*). Cuando elige tomar una posición, a la vez, puede expresar apoyo o aprobación del contenido citado (*Endorsement*) usando un proceso verbal o mental positivo (tal como *affirm, agree, demonstrate*) o puede distanciarse del mismo (*Dis-endorsement*) usando un proceso verbal negativo (tal como *claim, argue, assume*) (Droga & Humphrey, 2002; White, 2008). Ambas posturas –de neutralidad o posicionamiento- pueden igualmente expresarse optando por la nominalización de los procesos mentales o verbales (*statement, explanation, agreement, claim, argument*). Otro recurso que posee el escritor para evaluar las fuentes

externas y expresar su grado de acercamiento o distanciamiento con respecto al contenido citado es la forma de “integrar” el texto (*Textual integration*) en su propio escrito. Por ejemplo, el escritor puede “insertar” las palabras del autor textualmente (*Inserted textual integration*), y así mantener distancia o permanecer neutral con respecto al contenido. También puede “asimilar” el contenido a su propio texto parafraseando la idea del autor (*Assimilated textual integration*), y así mostrar un mayor grado de acercamiento ya que, a través de este recurso, el escritor realiza su propia interpretación y evaluación del contenido (Droga & Humphrey, 2002).

Las elecciones de los recursos de evaluación y de integración textual están relacionadas con el concepto de “responsabilidad de autor” (*authorial responsibility*) (White, 2001), o sea, la intención o compromiso del autor de mostrar el grado de confiabilidad y validez del contenido citado. Así, cuando el autor elige un recurso de evaluación de acercamiento (*endorsement*) y asimila el texto citado (*assimilated textual integration*), parece compartir mayor responsabilidad con la proposición citada mostrándola como más confiable, mientras que su responsabilidad se reduce cuando opta por un recurso de distanciamiento (*disendorsement*) o inserta el texto (*inserted textual integration*) trasladando a su potencial lector la responsabilidad de evaluar la validez o confiabilidad de la proposición citada (White, 2008).

Descripción de la innovación

La innovación se implementó en la materia Lengua Inglesa Académica durante el primer cuatrimestre del año 2010. Para su implementación pedagógica se aplicó la siguiente secuencia didáctica: (a) activación del conocimiento declarativo adquirido en la asignatura Gramática del Texto sobre el tema Atribución; (b) sistematización del conocimiento declarativo para desarrollar el conocimiento procedimental, brindando un andamiaje por medio de actividades de reconocimiento, análisis, práctica sistematizada, toma de conciencia y evaluación del uso de los recursos de Atribución en textos auténticos; (c) auto-evaluación y percepción de los alumnos sobre la utilidad del tema para mejorar sus propios escritos académicos; (d) transferencia y uso de los recursos de Atribución en la producción de textos propios; y (e) auto-evaluación del uso de los recursos de Atribución en sus propios escritos (Placci, Garófolo y Serrano, en prensa).

Para la implementación de la innovación, se diseñaron materiales didácticos para activar, sistematizar, evaluar y transferir el conocimiento relacionado con los recursos de atribución. El tema específicamente relacionado al Sistema de Atribución se desarrolló en diferentes clases de la innovación. Al comienzo, se generó una discusión sobre la importancia del uso de fuentes externas en el texto y su efecto para la argumentación. Se activó el conocimiento previo de los alumnos sobre el tema “Atribución” previamente estudiado en la asignatura Gramática del Texto, o sea, los recursos que puede usar el escritor para marcar la presencia de otras voces en su texto, evaluarlas y mostrar su posicionamiento frente a ellas. Para ello se elaboró una síntesis teórica que incluyó definiciones de los conceptos relacionados con el sistema de atribución (*engagement, attribution, endorsement, textual integration*) y una descripción detallada, presentada en forma de cuadros, de los diferentes recursos léxico-gramaticales

para citar y evaluar fuentes externas. Esta síntesis proveyó además bibliografía sugerida. Durante la clase, se generó una discusión activa sobre el uso, valor y utilidad de la variedad de recursos de atribución, específicamente en el contexto de la escritura académica.

Luego de la activación de los conocimientos previos, las clases siguientes apuntaron a sistematizar los mismos a través de actividades guiadas y semi-guiadas para proveer el andamiaje necesario que permita el desarrollo del conocimiento procedimental. Las actividades focalizaron, en una primera fase, en el reconocimiento y análisis de los recursos de atribución en textos auténticos. Por ejemplo, en la Actividad 2 de los materiales didácticos, los alumnos debieron identificar ejemplos de citas en un texto argumentativo y marcar los recursos léxico-gramaticales utilizados en las mismas, transferirlos a un cuadro, y analizar las diferentes elecciones léxico-gramaticales (Cuadro 1).

Cuadro 1: Actividad de reconocimiento del uso de fuentes en un texto

Actividad 2: Uso de fuentes externas en un texto

- a) Lea el texto e identifique ejemplos en donde el autor cita fuentes externas para justificar su argumento.
Resalte en el texto los recursos léxico-gramaticales utilizados para presentar esas fuentes.
- c) Transcriba los recursos en el siguiente cuadro:

	Verbales :	Mentales:
▪ Procesos		
▪ Nominalizaciones		
▪ Frases y otros recursos		

- d) Analice el uso de estos recursos: ¿Qué recursos léxico-gramaticales (procesos, nominalizaciones u otros) predominan en el texto? ¿Es variado el uso? ¿Las fuentes utilizadas refieren a lo que otros dicen, sienten o piensan (procesos verbales o mentales)?
- e) Evalúe el uso de estos recursos: ¿Qué procesos, verbales o mentales, indican mayor credibilidad en relación a las fuentes incluidas en el texto.

Otras actividades de reconocimiento apuntaron a identificar el tipo de fuentes usadas, el tipo de integración textual y las convenciones y signos de puntuación usados para citar, y también sugerían la elaboración de glosarios de términos académicos y listas de recursos léxico-gramaticales de atribución. Gradualmente, las actividades siguientes -de evaluación y toma de conciencia sobre el uso de fuentes en el texto- conducían a los alumnos a relacionar el tipo de citas usadas y las elecciones léxico-gramaticales con el posicionamiento del autor con respecto al contenido citado. El objetivo de las mismas fue

evaluar la pertinencia de los recursos de atribución en relación al propósito del autor y el efecto de las diferentes elecciones (Actividad 7), además de reflexionar sobre las formas más apropiadas para citar en la escritura académica (Actividad 8) (Cuadro 2).

Cuadro 2: Actividades de evaluación y reflexión

Actividad 7: Evaluación del uso de fuentes

- a) Analice las formas de “integrar” las citas en el texto: ¿El escritor cita textualmente al autor, o “asimila” el contenido parafraseando su idea?
- b) ¿Cuál es el efecto de estas elecciones? ¿El autor permanece neutral o se posiciona con respecto al contenido citado?
- c) Analice el tipo de citas en el texto: ¿El autor tiende a resaltar el contenido de la cita o al autor citado? ¿Cuál es el efecto de estas elecciones?
- d) Evalúe los recursos que el autor utiliza para citar fuentes externas en relación a su propósito en el texto.

Actividad 8: Toma de conciencia sobre el uso de fuentes

Reflexione sobre la siguiente pregunta y analice su respuesta con sus compañeros:
¿Cuál sería la forma más apropiada de citar en la escritura académica? Explique y justifique.

Otra clase tuvo como objetivo central estudiar los recursos léxico-gramaticales usados por el autor para mostrar distanciamiento o tomar posicionamiento en relación al contenido citado en un texto argumentativo (*Endorsement*). Las actividades apuntaron a identificar los procesos verbales usados, u otras expresiones evaluativas, y luego analizarlos para evaluar la postura del autor con respecto al contenido citado (Actividad 10) (Cuadro 3).

Cuadro 3: Actividad de análisis de recursos para mostrar posicionamiento

Actividad 10: Tipos de Endorsement

- Analice los recursos de *Endorsement* utilizados en los ejemplos de citas encontrados en el texto.
- ¿El autor permanece neutral (*non-Endorsing*), o se posiciona con respecto a la fuente citada (*Endorsing*)?
- Cuando se posiciona, ¿el autor expresa apoyo o aprobación del contenido citado (*Endorsement*), o se distancia del mismo (*Dis-Endorsement*)?
- Estudie los recursos léxico-gramaticales utilizados y complete el siguiente cuadro:

	Neutral (<i>Non endorsing</i>)	Positivo (<i>Endorsement</i>)	Negativo (<i>Dis-endorsement</i>)
Procesos			
Nominalizaciones			

Las actividades siguientes, de toma de conciencia, apuntaron a evaluar el uso de estos recursos (Actividad 12) y a reflexionar sobre su relevancia en el contexto específico de la argumentación académica (Actividad 13) (Cuadro 4).

Cuadro 4: Actividades de evaluación y reflexión sobre el uso de recursos para mostrar posicionamiento

Actividad 12: Evaluación del uso de Endorsement

Evalúe los recursos de *Endorsement* utilizados en el texto que analizó: ¿En qué partes del texto y con qué propósito el autor expresa aprobación del contenido citado (*Endorsement*) o se distancia del mismo (*Dis-Endorsement*)?

Actividad 13: Reflexión sobre el uso de endorsement

Reflexione sobre la siguiente pregunta y analice su respuesta con sus compañeros:

¿Cómo las elecciones de recursos de *endorsement* afectan la manera en que el autor presenta, desarrolla y justifica sus argumentos en la escritura académica?

Explique y justifique.

Para la fase de auto-evaluación, se elaboró una encuesta cuyo objetivo fue evaluar las percepciones de los alumnos sobre la dificultad y utilidad del tema “Atribución” y su posible aplicación en la escritura de textos similares, y sus opiniones sobre la implementación del tratamiento (Anexo A). Los alumnos completaron la auto-evaluación al finalizar el desarrollo del tema.

La siguiente fase de la secuencia didáctica apuntó a favorecer la transferencia explícita de los contenidos desarrollados a la producción de los propios escritos de los alumnos. Para ello se diseñaron actividades de escritura que promovían la aplicación conciente y apropiada de los recursos de atribución. Las consignas de escritura incluyeron las especificaciones de cada tarea, es decir, los aspectos que los alumnos debían tener en cuenta para producir sus escritos, y una guía para auto-evaluar el uso de los recursos de atribución en los mismos. Por ejemplo, en una de las tareas de escritura los alumnos debieron escribir un ensayo argumentativo sobre un tema previamente seleccionado y desarrollar un argumento mostrando su posicionamiento y sustentándolo con fuentes externas. Para ello, debieron identificar el propósito de escritura, la audiencia y el argumento que ellos querían desarrollar. La tarea de escritura solicitaba en forma explícita el uso de una estructura discursiva apropiada, vocabulario apropiado relacionado al tema, y los recursos de atribución estudiados en clase y relevantes para el propósito de la escritura. Después de escribir el ensayo, los alumnos debieron auto-evaluar sus elecciones de los recursos de atribución en sus propios escritos. Para ello, se diseñó una guía de auto-evaluación que los alumnos completaron y entregaron junto con sus textos (Anexo B).

Resultados

Los alumnos mostraron un alto grado de aceptación hacia la innovación, manifestando interés por el tema y participando activamente en las clases en las que se implementaron las actividades. Todos los alumnos completaron la auto-evaluación al finalizar el tratamiento del tema “Atribución”. Las auto-evaluaciones mostraron una percepción positiva de los alumnos sobre el tema desarrollado en la innovación. Sobre el total de 20 alumnos, 70% dijo que el tema le pareció fácil (15% dijo que fue difícil y 15% dijo que “no fue ni fácil ni difícil”). En relación a la utilidad, 100% dijo que le pareció útil, y 100% dijo que la información le va a servir para cuando tenga que escribir sus propios ensayos argumentativos.

En un análisis cualitativo de los datos, se pudo identificar que las percepciones de los alumnos resaltaban diferentes aspectos del tratamiento. Entre las razones por las cuales el tema “Atribución” les resultó fácil, los alumnos mencionaron el conocimiento previo del tema, la ayuda pedagógica recibida y los materiales didácticos, la práctica en clase y la facilidad del tema, por ejemplo:

“... creo que una vez que lo trabajamos en clase, después me resulta más entendible trabajarlo sola”.

“... porque practicamos mucho en base a los textos que hemos trabajado en clase”.

“Porque las guías escritas y las guías orales (de parte de las profesoras) estaban

claras y bien organizadas”.

“Porque fue claramente explicado en clase por las profesoras”.

“Porque los ‘handouts’ fueron bien claros, y además porque practicamos mucho en base a los textos que hemos trabajado en clase”.

Porque se diferencian claramente y además hay ejemplos claros en los textos con los que trabajamos”.

“Simplemente porque el tema no es complicado”.

Algunos alumnos mencionaron la dificultad para distinguir los diferentes recursos y sus significados:

- “Me resulta difícil reconocerlos, sobre todo endorsement”.

- “Quizás el reconocimiento es relativamente fácil, lo difícil es asegurarse que esa elección de recursos de Attribution sirva a nuestro propósito”.

- “No fue fácil ni difícil, tuve que leer bastante la teoría, practicar y leer otros escritos para entender cómo era”.

- “Me resultó medianamente fácil gracias a la explicación recibida y a la práctica realizada”.

En relación a la utilidad del tema estudiado, les pareció útil principalmente para comprender mejor la postura del autor, para reconocer el uso de fuentes y para mejorar el proceso de escritura, por ejemplo:

“Porque ayuda para dar más evidencia y a enriquecer el texto haciéndolo más creíble”.

“Porque así podemos observar la posición del autor al momento de citar fuentes”.

“Porque nos va a ayudar saber integrar fuentes en el texto y ayudarnos a tener una posición en el mismo”.

“Porque aprendí a usarlas y a saber cuál es más importante o más apropiado de acuerdo a la fuente y a la información”.

“Porque me ayudó mucho para mejorar mi escritura”.

“Porque me ayuda a darme cuenta de la posición del autor”.

“Porque no sabía que una palabra o frase podía decir tantas cosas con respecto a la fuente que uso”.

Los alumnos opinaron que conocer estos recursos les ayudará en sus propios textos para escribir de manera más objetiva, utilizar fuentes más apropiadamente, mostrar más claramente su posición y escribir textos de forma “más conciente”. Algunas citas de los alumnos son:

“Me puede servir para escribir en una forma más objetiva y para tener en cuenta las posibilidades que existan cuando quiero dar una apreciación (negativa o positiva)”.

“Para poder utilizar fuentes sin correr el riesgo de producir plagio”.

“En que me voy a poder posicionar de una manera indirecta”.

“De hecho, ya me ayudó para el ensayo porque sabía qué palabra usar de acuerdo a la fuente”.

“Me va a servir para poder mostrar más claramente mi posición”.

“De hecho, ya me está ayudando muchísimo para hacer los prácticos. Siento que ahora escribo más conscientemente”.

“...a citar correctamente los autores que usé ... y también a demostrar cuán involucrada estoy (si uso parafraseo) con respecto al tema”.

“Voy a tener en mente todos los conocimientos y al usarlos e identificarlos podré saber si el ensayo que escriba es apropiado, correcto y si tiene el sentido que quiero que tenga”.

En relación al tratamiento y su implementación, las percepciones fueron, en general, positivas, por ejemplo:

“Los handouts son accesibles y una muy buena fuente de referencia para el repaso”.

“Es un tema que me hubiese gustado verlo más en profundidad en Gramática del Texto, pero sé que puedo recurrir a diferentes fuentes para leer sobre este tema”.

“Es muy útil y me parece muy bien que se enseñe porque hace que las producciones escritas de cada uno sean más apropiadas”.

“La explicación de ambas profesoras es excelente”.

Finalmente, en el análisis de la auto-evaluación de sus propios escritos, se observó que todos los

alumnos usaron recursos de atribución en sus textos. En cuanto al propósito con el que usaron estos recursos, los alumnos mencionaron, entre otras razones, su intención de contextualizar el tema, sustentar sus propios argumentos y presentar otras posturas, por ejemplo:

- “Usé atribución principalmente cuando desarrollé mi argumento (párrafos 2 a 5) para proveer evidencia relacionada a mi posición. También lo usé en la introducción para presentar información relacionada con la contextualización”.
- “Usé recursos de atribución para sustentar mi propio argumento. Los usé cuando respondía a la posición opuesta”.
- “Usé recursos de atribución en la introducción para contextualizar el tema, y en los párrafos del desarrollo para presentar los puntos de vista opuestos y justificar mi opinión en relación a ellos”.
- “Los usé en el desarrollo de mi ensayo para sustentar mi posición y presentar el argumento opuesto”.

Además, el 100 % de los alumnos dijeron que usaron recursos para evaluar, positiva o negativamente, el contenido del material citado. Además, un análisis cualitativo mostró que los alumnos usaron los diferentes recursos de evaluación positiva y negativa (*endorsement* y *dis-endorsement*) con diferentes propósitos en su propio texto, para mostrar acercamiento o distanciamiento con respecto a otros argumentos, y que, en general, prefirieron usar expresiones neutrales (*non-endorsement*) para permanecer más objetivos frente a otras posturas. Por ejemplo:

- “Usé ‘dis-endorsement’ cuando cité a algunos autores para dejar en claro que yo tomé distancia de sus opiniones... Usé ‘non-endorsement’ en la mayoría de las referencias a fuentes externas, para permanecer lo más objetiva posible hacia esas referencias”.
- “Usé pocos recursos de ‘endorsement’ al citar fuentes en mi ensayo. Los usé para darle más fuerza a la fuente citada para sustentar mi argumento... Usé varios recursos de ‘non-endorsement’ para mostrar que permanecía neutral en relación a lo que los autores decían sobre el tema”.
- “Usé recursos de ‘endorsement’ cuando cité fuentes para justificar mi argumento, donde traté de mostrar una evaluación positiva, y recursos de “negative endorsement” cuando presenté las posiciones opuestas”.

En relación a su satisfacción con las elecciones de recursos de atribución en sus propios textos, la mayoría de los alumnos (90%) dijeron estar satisfechos. Además, todos expresaron que las actividades en clase le sirvieron para mejorar sus propios textos escritos y ser más concientes de las elecciones

léxico-gramaticales, por ejemplo:

- “Creo que trabajar en clase con el Sistema de Evaluación fue de gran ayuda para ser más cuidadosa al escribir mis ensayos.”
- “Me sirvieron para concentrarme en usar vocabulario relacionado con el tema, y para mantenerme más objetiva.”
- “Me ayudaron a darme cuenta dónde y cuándo usarlos (los recursos léxico-gramaticales) y me aclararon dudas recurrentes.”
- “Aunque en la asignatura Gramática del Texto trabajamos con la Teoría de la Evaluación, las actividades en clase se complementaron con lo que estudiamos en Gramática del Texto.”
- “Las actividades fueron muy interesantes y me ayudaron a mejorar mi escritura.”
- “Trabajar en clase con la Teoría de la Evaluación fue una gran ayuda para escribir mis ensayos.”

Conclusiones

Uno de los principales objetivos de la asignatura Lengua Inglesa Académica es brindar a los alumnos herramientas adecuadas que les permitan escribir textos académicamente apropiados, por medio de los cuales sean capaces de argumentar y mostrar sus posturas, reconocer y evaluar otras voces en su texto. La implementación de la innovación pedagógica descrita en este trabajo nos permitió enseñar y sistematizar el uso de una de esas herramientas –los recursos del Sistema de Atribución– por medio de la transferencia explícita de los contenidos conceptuales adquiridos en la asignatura Gramática del Texto. Las percepciones de los alumnos expresadas en las auto-evaluaciones sugieren que esta innovación les ayudó a transferir los contenidos relacionados al uso de recursos “Atribución” para citar fuentes externas a la escritura académica. Específicamente, la secuencia didáctica y los materiales diseñados especialmente para la implementación de esta innovación ayudaron a los alumnos a ser más conscientes de la gran variedad de recursos léxico-gramaticales que el Sistema de Atribución ofrece para citar y evaluar fuentes externas, y su efecto en el texto. Creemos que la innovación favoreció no sólo la adquisición de estos recursos, sino también la toma de conciencia de cómo estos recursos ayudan al escritor a establecer relaciones interpersonales con su audiencia.

Esta experiencia nos permite también sugerir que los docentes de inglés debemos dirigir nuestra atención a innovaciones pedagógicas interdisciplinarias que favorezcan la integración de contenidos a través de su transferencia explícita a contextos de uso apropiado de la lengua inglesa.

Notas:

¹ Valsecchi, M., Placci, G., y Picchio, R. Programa de Innovación e Investigación para la Enseñanza de Grado (PIIMEG), "Escritura académica en inglés desde la Gramática Sistemática Funcional: De la teoría a la práctica". Este trabajo está enmarcado en la Red Piimeg "Escritura académica en el ámbito de la universidad", dirigido por Mgter. María Inés Valsecchi. Aprobado por Sec. Académica y SeCyT, UNRC, período 2009-2010.

² Una completa y más detallada descripción de la innovación se presenta en Placci, G., Garófolo, A. y Serrano, C. (en prensa): "La Teoría de la Evaluación en la escritura académica en Inglés: Una experiencia con alumnos del Profesorado y Licenciatura en Inglés".

Referencias

Crusius, T. & Channell, C. (2003). *The Aims of Argument. A Text and Reader. Fourth Edition.* New York: Mc. Graw-Hill.

Droga, L- & Humphrey, S. (2002). *Getting Started with Functional Grammar. Target Texts.* Marrckville, Australia.

Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to Functional Grammar.* London: Edward Arnold.

Johns, Ann (2003). *Genre and ESL/EFL composition instruction.* En Kroll, B. (Ed.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, (pp. 195-217). Northridge: Cambridge University Press.

Leki, I. (1999). *Academic Writing. Exploring Processes and Strategies. Second Edition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Placci, G., Garófolo, A. y Serrano, C (en prensa). *La Teoría de la Evaluación en la escritura académica en Inglés: Una experiencia con alumnos del Profesorado y Licenciatura en Inglés. Trabajo presentado en las "II Jornadas de Investigación y III Jornadas de Producción del Departamento de Lenguas", 24 y 25 de Noviembre, 2010, UNRC.*

White, P (2008). *Interpersonal Semantics. Applying appraisal, analyzing attitude, alignment and authorial voice in student writing and mass communicative discourse. Appraisal and interpersonal semantics workshop.* University of Adelaide.

Valsecchi, M., Placci, G., y Picchio, R. Programa de Innovación e Investigación para la Enseñanza de Grado (PIIMEG), "Escritura académica en inglés desde la Gramática Sistemática Funcional: De la teoría a la práctica". Secretaría Académica y SeCyT, UNRC, 2009-2010.

Anexos

Anexo A: Encuesta de auto-evaluación del tema “Atribución”

Encuesta de auto-evaluación del tema “Atribución”

El reconocimiento de recursos de “Atribución” (*Textual Integration and Endorsement*) en el texto académico argumentativo te resultó:

Fácil	Difícil	¿Por qué?
Útil	Poco útil	¿Por qué?

¿Te parece que esta información acerca de recursos de “Atribución” te va a servir cuando tengas que escribir tus propios ensayos argumentativos?

Si	No	¿De qué manera te va a ayudar?
----	----	--------------------------------

Otro comentario que quieras realizar sobre el desarrollo del tema de recursos de “Atribución”

Anexo B: Guía de auto-evaluación del uso de recursos de atribución

Actividad de auto-evaluación

Lee tu ensayo cuidadosa y críticamente evaluando los recursos de atribución que usaste para citar fuentes externas, y responde las siguientes preguntas.

1. Al citar fuentes externas en tu ensayo,
a) ¿usaste recursos de “*Endorsement*”? Si No

Si tu respuesta es afirmativa, subraya los ejemplos en el texto.

¿En qué parte del ensayo usaste *endorsement*, y con qué propósito lo hiciste?
Si no usaste el recurso, explica por qué.

b) ¿usaste recursos de “*Non-Endorsement*”? Si No

Si tu respuesta es afirmativa, subraya los ejemplos en el texto.

¿En qué parte del ensayo usaste *non-endorsement*, y con qué propósito lo hiciste?

Si no usaste el recurso, explica por qué.

2. ¿Hay alguna parte de tu ensayo donde no usaste estos recursos y piensas que podría haber sido efectivo usarlos?

3. ¿Estás conforme con tus elecciones léxico-gramaticales del Sistema de Atribución en tu ensayo?
Si No Explica

4. ¿Crees que las actividades en clase te ayudaron a ser más conciente de estas elecciones léxico-gramaticales? Si No Explica

Enfoque intercultural en la lecto-comprensión de textos en inglés de nivel 1

Marlene Rivero de Lázaro

Facultad de Filosofía y Letras. U.N.T

En este trabajo, la idea principal es describir como los estudiantes de Tucumán pueden llegar a conocer aspectos de la Universidad de Ottawa con el fin de aprender sobre este contexto extranjero. Se trata de favorecer aprendizajes interculturales en las clases de lecto-comprensión de la asignatura Idioma Moderno Inglés 1 de la Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T. La comprensión del texto en inglés que hacen los alumnos va a tener como objetivo final con – partir.

Bajtín, M (1990:248) considera que cada esfera social de actividad tiene sus propios discursos.

En este caso, el texto es un boletín de comunicación oficial que circula en la Universidad de Ottawa, publicado a mediados de Septiembre de 2009. Lo produce la oficina de Comunicaciones para todos los miembros de la comunidad universitaria cada dos semanas. Tiene una página de Internet en la que recibe sugerencias y escritos (www.gazette.uOttawa.ca). Este boletín se publica en Inglés y en Francés. Generalmente se escribe sobre las actividades, problemas o temas de actualidad que abarcan desde informar sobre un seminario o sobre la creación de alguna nueva oficina, hasta saludar o felicitar a alguien.

Los objetivos de lectura del texto analizado en este trabajo están dirigidos a despertar en los alumnos conocimientos y valoraciones, así, por ejemplo, se planifica:

- Distinguir los rasgos culturales y sociales de la comunidad universitaria de Ottawa a partir de la lectura del texto cuyo título es *The University prepares for a new kind of flu* Seaton.
- Interpretar los modos de vida de la comunidad estudiantil: tipos de alumnos, lenguas que hablan, lugar de residencia, hábitos.
- Decodificar lo implícito en las relaciones sociales observadas en el texto.
- Establecer las distinciones y comparaciones con nuestro contexto universitario.
- Tomar conciencia de las diferencias entre ambas sociedades y evitar los estereotipos en términos de mejor o peor.

Los elementos del formato textual describen algunos aspectos de este contexto universitario. En el título encontramos el sintagma The University con mayúscula remarcando desde el principio la importancia que tiene la universidad de Ottawa. Se nos hace conocer la actividad de la universidad con respecto a la gripe A.

El texto está organizado en dos columnas, en la segunda columna se marca con una pregunta la situación dentro de la Universidad de Ottawa. So What are the ramifications for the University of Ottawa?.

Arriba, hacia el costado derecho se presenta el logo de la universidad en un recuadro marcado en negro. Abajo, hacia el costado derecho, encontramos enunciados en francés y en inglés comunicando el principal objetivo de esta comunicación: “Keeping our campus community informed”.

Todos los elementos paratextuales: tipos de letras, logo de la universidad, negritas, tamaño de las letras, organización de los párrafos, subrayados, fotos e imágenes deben ser explicados a los alumnos con el fin de facilitar inferencias sobre el contenido y el desarrollo de estrategias de reconocimiento.

En términos de actos de habla, el autor de este boletín presenta en el primer párrafo la situación o problema. Se explica que este otoño será la primera vez que Canadá tendrá que ocuparse del virus de la gripe A desde que el mismo se expandiera desde México este año. En el segundo párrafo asume la voz de la explicación una persona distinguida de la universidad, el Doctor Earl Brown, virólogo y Director del Centro de Investigaciones de Emergencias Patógenas de la universidad. Las palabras del Dr. Brown tranquilizan y a la vez previenen a la población. El Dr. Brown alerta a las personas con enfermedades del pulmón o del corazón, a los diabéticos y a las embarazadas por ser las más vulnerables frente a la enfermedad.

En el cuarto párrafo, el autor del texto, Trevor Tucker, observa la baja tasa de mortalidad de Canadá con respecto al resto del mundo. Esta información, obviamente, tiene como objetivo transmitir seguridad a partir de los datos reales. En el quinto párrafo el autor continúa en este sentido “Health professionals and researchers are watching the virus spread south of the equator to better predict its behaviour and to improve on our country’s own preparedness. (Los profesionales de la salud y los investigadores están observando cómo se expande el virus hacia el sur del ecuador para predecir su comportamiento y para mejorar la preparación del nuestro país). Una vez más, el sentido es transmitir tranquilidad.

Hacia el sexto párrafo, aparece el Director del Departamento de Riesgo de la Salud y Seguridad del Medioambiente en la Universidad, Michael Histed.

El Sr. Histed usa la estrategia de la comparación con otras universidades, la de Sidney a la de Melbourne para señalar que, si bien estas universidades fueron atacadas por el virus no cerraron sus puertas ni modificaron sus programas, queda claro que con esta referencia a universidades extranjeras, se comunica a los trabajadores y estudiantes de la universidad de Ottawa las medidas que se tomarán si hubiera algún caso de gripe.

En el último párrafo aparece de nuevo la voz del Sr. Histed informando que en las residencias de los estudiantes se han dejado máscaras, alcohol y otros elementos sanitarios y, explica que a los que les diera la gripe deben estar aislados por un período de 24 horas, lo cual, significa, insiste Histed que el estudiante perderá muy pocas clases, de estas palabras también se deduce que ni los profesores ni los

no docentes tendrán muchos días de licencia en caso de enfermedad por gripe.

Resulta muy importante lo que informa el Dr. Brown en el penúltimo párrafo:

- a- El virus está afectando a un grupo de jóvenes.
- b- Puede haber una transmisión mayor debido a la alta densidad de la población en los campus
- c- Se ha organizado un equipo para responder y planificar.
- d- El equipo tiene un plan de trabajo en caso de numerosos afectados.
- e- Se ha implementado una campaña de toma de conciencia preventiva.
- f- Se recomienda a los miembros de la comunidad la vacunación.

Al pie del texto, en un recuadro en colores, se repite en parte esta información, se hace conocer sobre la existencia de un plan en caso de infección masiva, sobre la implementación de elementos sanitarios y sobre los consejos y toma de conciencia para la prevención. La comunidad universitaria queda invitada a visitar la página de Internet para mayor información sobre los síntomas, medicación y cuestiones relacionadas.

Finalmente, se invita a un panel de discusión sobre el tema el día 17 de septiembre a las 10,30 hs en Desmarais Building, aula 4101. Hablarán, entre otros, los siguientes expertos: Dr. Earl Brown, Kumanan Wilson, Catherine Mc Carthy, Paul Hébert.

A partir de este análisis del contenido del texto podemos diferenciar algunas características de este contexto. Es una universidad que asume un compromiso de prevención y cuidado de las personas que trabajan y estudian en ella. El trabajo de investigación es serio y sistemático realizado por profesionales especializados. La universidad de Ottawa está siempre en contacto con otras universidades.

No se observa una situación de conflicto o inseguridad, al contrario, los pasos a seguir están planificados. El discurso es homogéneo. En la polifonía, se escuchan diferentes voces sobre el mismo tema, sin embargo, no hay contradicciones. El hecho de dejar que opinen varias personas sobre el mismo tema es un indicio de respeto por las opiniones ajenas y la pluralidad.

Las relaciones sociales en el texto sugieren los siguientes aspectos en esta Universidad:

- Los investigadores trabajan juntos
- Se complementan con sus diferentes estudios
- Las autoridades de la universidad exponen claramente el problema a sus miembros
- La universidad se siente comprometida en brindar atención en salud, a hacer prevención y en dar seguridad.
- Los alumnos son de diferentes lugares y comparten las residencias universitarias.

- Las normas de la universidad con respecto a las inasistencias son un poco estrictas

Jerome Bruner (1990) reflexiona acerca de cómo se crea y se negocia la significación en el seno de una determinada sociedad y plantea como eje de su propuesta que la naturaleza y la cultura dan forma a esta fabricación de significaciones. Los sistemas simbólicos que las personas utilizan para construir las significaciones están profundamente enraizados en la cultura y en el lenguaje. “La significación es un fenómeno culturalmente mediatizado que depende de la existencia previa de un sistema simbólico compartido por los miembros de una comunidad”

No se puede separar a la lengua de la cultura. El lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación sino también un orden simbólico a partir del cual se construyen representaciones y prácticas sociales.

Destacamos el concepto de cultura de Pierre Bourdieu trabajado en el curso de aprendizajes interculturales dictado por la Prof. Virginia Babot de Bacigalupi en el primer cuatrimestre en nuestra facultad. La cultura es la capacidad de establecer diferencias, es decir de no confundir, de no amalgamar, de no mezclar, de distinguir. La enseñanza tiene por objeto transmitir los sistemas y las reglas de distinción. Siempre hay nuevas distinciones para construir, elaborar y captar. De esta manera se construye una competencia cultural. El aprendizaje del otro se hace posible a través de las distinciones que ese otro opera y que no son las mismas que yo opero.

La comunicación intercultural implica la idea de inter-relaciones, de intercambios entre culturas diferentes. Debe entenderse como la interacción entre dos culturas que se constituyen al mismo tiempo que comunican.

A partir del marco teórico propuesto para el análisis del texto en clase, hemos propuesto algunas actividades de interpretación, así por ejemplo, se les solicitó a los alumnos:

Realice la lectura de la totalidad del artículo y reflexione sobre los siguientes ítems:

- a- Si el tema está presentado como conflictivo o no conflictivo.
- b- Si se informa de modo personal o impersonal.
- c- Si existen algunos contenidos implícitos, en caso afirmativo ¿Cuáles?
- d- Si el autor manifiesta actitudes positivas o negativas

Con su grupo elabore un cuadro comparativo de los estudiantes de Ottawa y de su grupo en términos de lo que los distingue y de las similitudes.

Describan los tipos de relaciones sociales, por ejemplo: investigadores con investigadores, los oficialistas con los alumnos, la universidad con otras universidades del mundo, etc. ¿Cómo son estas relaciones?, ¿Cómo son estos tipos de relaciones en su universidad?

¿Cómo completarían los siguientes enunciados? Decidan en cada caso quien es el enunciador.

Sabia Usted que
No le sorprende que
Tengan cuidado
Sienta confianza
Lo que Usted puede hacer es
Lo que le aconsejamos es que
Para que Usted esté informado

A partir del texto leído diríjase por escrito a sus compañeros con el fin de informarles, aconsejarles, prevenirlos, etc sobre la gripe A. Pueden usar todas las clases de textos que le resulten necesarias para este fin.

Si usted estudiaría en la Universidad de Ottawa ¿dónde viviría?, ¿Con quién estudiaría?, ¿Qué le gustaría hacer? ¿Cuáles serían las ventajas o las desventajas?.

El texto es discurso escrito, refleja una práctica social, la tarea del profesor de lengua extranjera implica hacer que sus alumnos entren al contexto del texto para que lo interpreten, reconozcan lo diferente, lo analicen, lo comprendan, lo acepten y lo aprendan.

Para concluir, se espera que cada alumno adquiera una experiencia particular, conozca otros lugares, otros personajes, otras relaciones, otros modos de ver, y con todo ese nuevo bagaje cultural logre afianzar lazos de identidad con su grupo y lazos de amistad con la sociedad extranjera.

La lengua y la cultura están interrelacionadas, los alumnos habrán adquirido conocimientos de léxico y de gramática a partir de las actividades propuestas. El nombre de las instituciones, de las personas, sus acciones, sus modos de hacer las cosas, los lugares y el tiempo, las causas y consecuencias, las valoraciones, las opiniones, entre muchos otros aspectos discursivos y textuales, permiten los conocimientos de la lengua como práctica social.

Bibliografía

Alvarez, G. (1996). Textos y Discursos. Introducción a la lingüística del texto. Concepción, Chile, Universidad de Concepción.

Babot de Bacigaluppi, Silvia Herman de Urtubey (compiladoras) (2004). Replanteos Metodológicos y Prácticas Didácticas de Lectura en Lengua Extranjera. Centro de Estudios Interculturales. Facultad de Filosofía y Letras. UNT.

Bajtín, M (1990). Estética de la Creación Verbal. Siglo XXI Editores. (4ª Edición). Madrid.

Bruner, J (1990). Acts of Meaning. Harvard University Press. USA.

Helman de Urtubey, Silvia y Cohen de Chervonagura, Elisa (2004). La Didáctica de las Lenguas. Maestría en Didáctica de las lenguas. Facultad de Filosofía y Letras. UNT.

Pastor Raquel, Sibaldi Nélica, Klett, Estela (2006). Lectura en Lengua Extranjera. Una mirada desde el receptor. Centros de Estudios Interculturales. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán.

La escritura del ensayo en Inglés en la Universidad: Una propuesta pedagógica basada en el desarrollo de estrategias lingüísticas y cognitivas para la elaboración de síntesis discursivas a partir de consignas con texto cita

Gabriela Ana Sergi y Daniela Pilar Paruzzo

Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

Aprender no es un logro que sólo dependa de cuánto los alumnos escuchen, entiendan y reproduzcan de los conocimientos impartidos por sus profesores, sino que depende de mucho más: de la interacción entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, de cómo los estudiantes se adaptan a las reglas y normas de la institución, entre otros. El éxito del aprendizaje no está determinado sólo por lo que el estudiante haga o se esfuerce en hacer, sino que también, y muy especialmente, por las condiciones que los docentes y las instituciones brinden para promover su desarrollo cognitivo y académico. Según Carlino (2005), para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea óptimo, no es beneficioso que los docentes se preocupen más por planificar sus clases con respecto a lo que expondrán y cómo organizarán los contenidos de sus charlas que por diseñar tareas que permitan a los estudiantes comprender, estudiar y aprender los temas de las asignaturas. En consecuencia, es necesario replantear la “distribución de la acción cognitiva” y proponer nuevos enfoques metodológicos que permitan al estudiante ser el centro y el destinatario de una forma de trabajo en el aula que le convierta en protagonista y no en un mero *receptor* de conocimientos. En este nuevo modelo de enseñanza, la lectura y la escritura

académicas tienen innegablemente un rol crucial, no sólo en la promoción del aprendizaje disciplinar sino también en el desarrollo de competencias y estrategias que mejoren el rendimiento académico de los estudiantes.

En consonancia con Carlino (2005) creemos que “escribir es uno de los métodos más poderosos para aprender y que por ello no puede quedar librado a cómo puedan hacerlo los estudiantes sólo por su cuenta” (p. 21). Debido a que cada asignatura está compuesta no sólo por una serie de conceptos y supuestos sino también por determinadas estructuras de pensamiento que se relacionan con formas específicas de escritura, éstas también deben ser enseñadas junto a los contenidos del curso. De esto se desprende que leer y escribir no pueden ser consideradas actividades independientes del aprendizaje de una disciplina.

Un gran número de especialistas en el tema tales como Carson (1993), Flower (1990), Carlino (2005) aseguran que la lectura y escritura académicas en la universidad se aprenden en un contexto de *producción discursiva* que se logra por medio de la lectura del material bibliográfico provisto por el docente de cada disciplina, quien a su vez debe dirigir esas prácticas lecto-escritoras de los estudiantes. De hecho, Bailey y Vardi (1999) consideran que son los especialistas de la disciplina quienes están mejor preparados para orientar a sus estudiantes a escribir en cada campo específico pues están familiarizados no sólo con los conocimientos más importantes que los estudiantes deben dominar, sino también con los distintos tipos de géneros y convenciones propios de cada campo disciplinar. En esta concepción, la escritura puede convertirse en una herramienta fundamental para los procesos de asimilación y transformación de la información ya que los estudiantes deben reconstruir la información leída para poder apropiarse del conocimiento.

De todo lo expresado se deriva que la escritura académica es una habilidad que necesita ser enseñada sistemáticamente. La escritura académica, por sus características intrínsecas asociadas a los aspectos formales de un idioma, requiere de una rigurosidad metodológica para ser efectivamente adquirida como habilidad lingüística *per se* y también como habilidad para escribir en las disciplinas atendiendo a los géneros y convenciones específicos de cada una.

Desde el punto de vista cognitivo, como ha sido demostrado en un estudio realizado por Vázquez (2007), la escritura promueve la internalización de conocimientos. Las actividades de lecto-escritura académicas constituyen un valioso instrumento para la adquisición de conocimientos disciplinares debido a la interacción con diversas y múltiples fuentes, a la activación de procesos cognitivos tales como la selección e interpretación de la información, la síntesis, la evaluación y finalmente la transformación del conocimiento adquirido al ser elaborado en un texto escrito. De este modo, dado la compleja naturaleza del proceso, la lecto-escritura se convierte en un valioso instrumento de enseñanza-aprendizaje, especialmente ventajoso en la adquisición de los conocimientos disciplinares.

En lo que respecta a la enseñanza disciplinar en una segunda lengua/lengua extranjera, el énfasis también está puesto en los distintos modos de integrar las habilidades de lecto-escritura a fin de lograr un aprendizaje significativo del idioma y los contenidos. De hecho, la investigación en la adquisición de una segunda lengua ha demostrado que una lengua puede adquirirse mejor cuando es el medio utilizado para la instrucción de contenidos, pues los estudiantes adquieren conocimientos disciplinares

recurriendo a habilidades y estrategias necesarias para el aprendizaje de los conocimientos específicos de la asignatura. En este contexto de aprendizaje, una de las formas de profundizar la conexión entre los procesos de lectura y escritura es por medio de la implementación de actividades que promuevan su uso integrado, como es el caso de la composición a partir de diversas fuentes.

Leer para escribir síntesis discursivas en las clases de contenidos en lengua extranjera

La concepción anteriormente expuesta sobre el rol de la lengua como medio para el aprendizaje de contenidos, y no sólo como objeto de estudio en sí mismo, está sustentada por numerosas investigaciones (Brinton, et al, 1989; Crandall, 1987; Kasper, 2000) que demuestran que los alumnos aprenden mejor la lengua en un contexto real con materiales auténticos; esto facilita la adquisición de contenidos disciplinares y favorece el desarrollo integrado de habilidades y estrategias lingüísticas específicas para la comprensión y la discusión de los contenidos de cada asignatura. Según Chamot y O' Malley (1994), tanto la adquisición de la lengua académica y del conocimiento disciplinar pueden facilitarse a través del entrenamiento en el uso de determinadas estrategias de aprendizaje para el desarrollo del vocabulario de cada disciplina, de la lectura comprensiva y del mejoramiento de la producción escrita.

En la enseñanza de contenidos en una segunda lengua/ lengua extranjera se pone énfasis en los distintos modos de integrar las habilidades de lecto-escritura. Una de las formas de profundizar la conexión entre los procesos de lectura y escritura es por medio de la implementación de actividades que promuevan su uso integrado, como es el caso de la composición a partir de diversas fuentes. Esta tarea involucra un proceso en el cual la lectura no sólo precede sino que también afecta unilateralmente a la escritura; Spivey (1990) afirma que “en este tipo de tarea los procesos de lectura y escritura se fusionan, haciendo casi imposible distinguir cuáles son los propósitos de lectura y cuáles los de escritura” (p. 264). En esta actividad se requiere que el estudiante no sólo comprenda la información leída sino que la transforme en un nuevo texto con un nuevo propósito, convirtiendo los hechos en conceptos, los conceptos en un plan y definiendo la temática de argumentación dentro de una situación problemática. De hecho, no existe un texto original sino que los textos se componen a partir de la lectura de otros textos que el estudiante utiliza como fuente externa y que combina con la información de su conocimiento previo al momento de realizar la síntesis discursiva. Ésta involucra a lectores-escritores en el proceso de crear nuevos textos a través de varios procesos que implican la utilización de estrategias cognitivas de nivel superior, como lo han demostrado diversos estudios en el área (Benesch, 1992; Carson 1993; Flower, 1990; McGinley, 1992). Particularmente Spivey (1990) en su modelo propone tres conceptos fundamentales para la manipulación de la información: a) organización, b) selección y c) conexión de los contenidos. Tanto el primero (cómo se estructura la información), el segundo (cómo se usa el sentido de relevancia), como el tercero (cómo se desarrolla la coherencia de las ideas), son considerados componentes cruciales para dar forma al significado de un texto escrito. Por su parte, Tierney y Shanahan, (1991) plantean en su modelo que la síntesis conduce a promover no sólo el desarrollo del pensamien-

to crítico sino también la creatividad en el proceso de transformación de la información al elaborar un texto original.

Otros especialistas (Marshall, 1987; Langer y Applebee, 1987) destacan la importancia de la actividad de síntesis como promotora del aprendizaje significativo. Como lo demostró la investigación realizada por Wiley y Voss (1999), los escritos de los estudiantes universitarios producidos a partir de fuentes múltiples exhibieron una mayor complejidad argumentativa, como así también una significativa transformación y apropiación de la información debido al mayor uso de elementos de cohesión y de la presencia de relaciones causa-efecto. En vista de los resultados de estas investigaciones es posible concluir que, en palabras de Newell y Winograd (1989), “la escritura puede tornarse en un poderoso medio de repensar, revisar y reformular lo que se sabe acerca de un tópico” (p. 24), por lo que los docentes deberían tomar conciencia acerca de la importancia de desarrollar el potencial que ofrece el proceso de escritura para lograr aprendizajes significativos.

Desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas para la escritura académica en segunda lengua

Los resultados de diversas investigaciones (Newell y Winograd, 1989; Wiley y Voss, 1999) muestran que la escritura es una herramienta para reflexionar, evaluar y transformar el conocimiento ya que ésta pone en funcionamiento las operaciones cognitivas de nivel superior, esenciales para lograr un aprendizaje significativo tanto de los contenidos como de la lengua extranjera. Según Chamot y O'Malley (1994), en los cursos en los cuales se enseña el contenido por medio de la lengua extranjera, las actividades son realizadas en un contexto comunicativo con situaciones reales y material auténtico. En esta situación de aprendizaje, los estudiantes deben interpretar y comunicar conceptos, establecer relaciones entre ellos requiriendo de la adquisición de determinadas habilidades y estrategias (conocimiento procedimental) que les facilite utilizar el contenido (conocimiento declarativo) de la materia. El uso activo del conocimiento procedimental conduce a la aplicación de lo declarativo produciendo una disminución de la memorización y repetición de información. Entre el abanico de estrategias necesarias para el estudio de las disciplinas se pueden mencionar la interpretación, el resumen y la síntesis, la asociación entre el conocimiento previo con el nuevo, la evaluación, la crítica y la opinión. Y aunque las mismas requieren de la intervención de mecanismos cognitivos complejos, pueden ser promovidas sistemáticamente a través de una amplia gama de actividades de lectura y escritura.

Entre las tareas de lecto-escritura académicas requeridas en las carreras de inglés en la universidad, la más frecuente es el ensayo. En este tipo de tarea se espera que los estudiantes discutan y argumenten sobre los diversos temas abordados en las diferentes asignaturas. En su investigación, Carole Srole (en Snow, M. y Brinton, D., 1997) explica que la gran mayoría de los estudiantes se *pierden* tanto en las exposiciones orales de los docentes como en el gran caudal de bibliografía que deben leer para apropiarse del conocimiento que deben plasmar en sus escritos, por esta razón, la investigadora sugiere que los docentes implementen técnicas que ayuden no sólo a destacar los contenidos relevantes de

las asignaturas, sino también a mostrar claramente las formas retóricas que les permitan transferir con claridad y eficacia esos conceptos e ideas a sus propios ensayos. Según este enfoque, las convenciones del discurso académico en inglés deberían enseñarse explícitamente incluyendo: la macroestructura del ensayo, el anuncio de la tesis, el uso de marcadores de transición apropiados para el desarrollo lógico de las ideas y su efectiva jerarquización, la diferencia entre construcciones paralelas, superiores y subordinadas, e inclusive las reglas de puntuación.

Una experiencia pedagógica

El presente trabajo describe una experiencia de innovación pedagógica llevada a cabo en el Profesorado y Licenciatura en inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto en las asignaturas de contenido historia y literatura norteamericanas en el marco de un proyecto de investigación-innovación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG). La misma involucra prácticas de lectura y escritura académicas que tienden a facilitar el aprendizaje conjunto de los contenidos disciplinares y de la lengua extranjera. El objetivo del proyecto es lograr que los estudiantes elaboren síntesis discursivas en la producción de ensayos argumentativos, a partir de múltiples fuentes, siendo la consigna con un texto cita el disparador para la tarea de escritura.

Para llevar a cabo el proyecto se realizó una intervención pedagógica basada en una secuencia didáctica que consistió en la aplicación sistemática de estrategias lingüísticas y cognitivas para la resolución del tipo de tarea solicitada. Durante esta intervención los estudiantes compusieron textos a partir de la lectura de otros textos utilizados como fuente externa integrando su conocimiento previo con el nuevo al momento de realizar la *síntesis discursiva*. Esta última refleja un aprendizaje significativo en cuanto a que implica la activación de tres operaciones cognitivas básicas. Numerosos especialistas (Spivey, 1990; Benesch, 1992; Carson 1993; Flower, 1990; Pally, 2000) destacan que los procesos cognitivos involucrados en la producción de síntesis a partir de múltiples fuentes son complejos y requieren de la interacción de estrategias y habilidades lingüísticas de nivel superior. Fundamentalmente, las tres operaciones cognitivas que se ponen en juego son la *organización* de la información en una nueva estructura, la *selección* de contenido relevante y la *integración* de ideas, textos o autores diferentes (Spivey, 1990; Nelson, 2001; Vázquez, et al., 2007).

Esta experiencia pedagógica se origina en la identificación de una problemática detectada en las asignaturas de contenido en los cursos superiores de las carreras Profesorado y Licenciatura de Inglés: una falencia notoria en la competencia comunicativa escrita de los estudiantes en la lengua de llegada (inglés) que les impide responder con éxito a las instancias evaluativas de los contenidos conceptuales y procedimentales de las materias de contenido (historia y literatura) de las mencionadas carreras. En este nivel se espera que los estudiantes no sólo utilicen apropiadamente la lengua objeto de estudio (nivel lingüístico-procedimental) sino también que transfieran esos conocimientos para responder de manera adecuada y relevante sobre la temática de estudio (contenidos conceptuales). Por otra parte, los estudiantes avanzados de estas carreras deben demostrar un buen manejo de estrategias lingüísti-

cas y cognitivas de nivel superior que les permitan integrar el aprendizaje de la segunda lengua con el aprendizaje de contenidos, y asimismo, deben ser capaces de comprender y producir de manera eficiente textos que presenten vocabulario, gramática y organización retórica específicos de cada una de las disciplinas. Esto significa un gran desafío para la mayoría de nuestros estudiantes quienes para alcanzar los objetivos generales y específicos en estos cursos tienen que hacer uso de un amplio repertorio de estrategias que les permitan convertirse en alumnos independientes, reflexivos y críticos en un período relativamente corto de tiempo: un cuatrimestre, que habitualmente abarca 15 semanas, lo que implica aproximadamente 30 encuentros en cada materia.

Creemos que las debilidades en la tarea de escritura podrían radicar tanto en la carencia de estrategias, en la inadecuada utilización o en la no utilización de estrategias de estudio básicas para organizar y sintetizar la información de los textos fuente asignados y aquellas que les permitan interpretar y elaborar opiniones o argumentos complejos. En general, un gran número de estudiantes, en vez de recurrir al parafraseo, la reestructuración, la reinterpretación y la recreación de los textos estudiados en un texto propio, optan por métodos de memorización tanto de vocabulario como de la información; esto trae como resultado un alto nivel de repetición mecánica y de plagio. Es por esta razón que vimos la necesidad de implementar una secuencia didáctica focalizada en el uso y sistematización de estrategias de síntesis y transferencia de información. Se trata de una intervención didáctica basada en la aplicación e internalización de estrategias lingüísticas y cognitivas para la resolución del tipo de tarea solicitada: la elaboración de una síntesis discursiva en un ensayo argumentativo. En esta experiencia se espera que la síntesis se realice respondiendo a un tipo no convencional de consigna, es decir, una consigna con texto cita¹. Ésta se caracteriza por incluir en su formulación un texto cita² relacionado al tema de discusión que actúa como disparador para la redacción del texto propio del estudiante. Tal consigna pretende evitar una resolución memorística, en la que el estudiante sólo *reproduce* los conceptos estudiados, por el contrario, se pretende que la consigna así formulada conduzca a realizar una selección, organización y planificación de los contenidos necesarios para la elaboración de una respuesta relevante y original. De hecho, la resolución de este tipo de consigna demanda la aplicación de estrategias de interpretación y reestructuración de los textos fuente para la producción del propio, el cual resulta ser un texto elaborado y transformado que puede incluir juicios de valor respecto a temáticas controvertidas. Entendemos que la implementación de actividades de esta índole contribuye a la profundización e internalización del aprendizaje de los contenidos facilitando el aprendizaje significativo.

El proyecto se lleva a cabo aplicando un diseño pre experimental (pre y pos test de un solo grupo) y se desarrolla en dos etapas (2009-2010) con dos fases cada una. La primera fase de esta experiencia tuvo lugar en el curso de Historia durante el primer cuatrimestre de 2009 en el cual se administró una prueba al inicio, luego se aplicó una secuencia de instrucción y finalmente se tomó una segunda prueba para evaluar el efecto de la secuencia en los escritos de los estudiantes. En la segunda fase (segundo cuatrimestre de 2009) se utilizó la misma metodología aplicada a la asignatura Literatura. La experiencia se repitió con los ajustes y cambios pertinentes durante el primer cuatrimestre del año académico 2010 habiéndose considerado los resultados de la primera etapa.

Para cada fase se seleccionaron textos de fuentes múltiples pertinentes a cada una de las asigna-

turas involucradas en la experiencia. Luego se diseñaron actividades de enseñanza focalizadas en estrategias de selección, organización, síntesis y transformación de información y se elaboraron consignas para la primera y segunda tomas. Posteriormente, en cada una de las fases se administró la primera toma a los alumnos inscriptos en las asignaturas, a continuación de la cual se comenzó con la aplicación de la secuencia de instrucción y se concluyó con la toma final a los mismos alumnos. Inmediatamente posterior a la toma de cada prueba, se solicitó la respuesta a un cuestionario abierto cuyo objetivo era obtener información cualitativa de las percepciones de los estudiantes acerca de los procesos y estrategias utilizados en la resolución de la tarea, los problemas que pudieran haber obstaculizado la realización de la misma y la valoración de este tipo de tarea.

Atendiendo al objetivo central de la intervención didáctica—determinar la incidencia de una secuencia de instrucción basada en el entrenamiento de estrategias para la adquisición de habilidades en la producción de síntesis discursiva en ensayos argumentativos—se seleccionaron textos diversos de fuentes múltiples como material de lectura. En cada fase se trabajó con documentos históricos, cartas, discursos políticos, pinturas, caricaturas, mapas, películas, poemas, obras literarias y artículos de crítica literaria.

En términos generales, la secuencia consistió en la lectura de textos de fuentes primarias y secundarias, la discusión en grupos de los textos estudiados, el análisis de los contenidos y de los niveles léxico-gramaticales de los mismos, y de guías de trabajo para propiciar la discusión y favorecer la calidad de la argumentación. Con otros textos fuente como películas, caricaturas se realizó un análisis y discusión sobre la relación de los contenidos lingüísticos y no-lingüísticos en el texto presentado. Cada secuencia didáctica concluyó con la escritura de un texto corto o de un ensayo en la que se solicitó se hiciera referencia al mensaje o significado del texto fuente. Finalmente, se realizó una discusión grupal en clase sobre las fortalezas y debilidades de los textos producidos por los estudiantes.

Al finalizar el tratamiento se realizó la segunda toma que consistió en la escritura de un ensayo argumentativo a partir de una consigna con texto cita en el que se debía incluir la información obtenida de los diversos textos fuentes e insertar el texto cita de manera apropiada y coherente. Estos escritos fueron evaluados por tres jueces siguiendo las categorías de análisis establecidas en una rúbrica *ad hoc*³ en la que se consideraron aspectos gramaticales, sintácticos, de organización, de contenido y de mecánica ponderando, además, como parámetro fundamental, la inclusión del texto cita. Los resultados de la primera y segunda tomas se registraron en grillas especialmente elaboradas para el análisis comparativo de los datos cuantitativos.

La segunda etapa (2010) repitió la experiencia durante el primer cuatrimestre en la asignatura Historia con los ajustes necesarios en la secuencias de instrucción a partir de lo ejecutado en la primera etapa. Entre los ajustes realizados destacamos la provisión de guías sobre teoría y práctica de la escritura del ensayo en la mencionada disciplina y de guías de análisis de discursos y caricaturas políticos. En general, los resultados cuantitativos preliminares señalan una mejora significativa en la calidad de la producción escrita de los estudiantes en las segundas tomas. En la asignatura Historia Norteamericana el 82% de los estudiantes evaluados obtuvo una mejor puntuación y en Literatura Norteamericana, el 71,5% de los participantes logró incrementar su calificación. En cuanto a las percepciones vertidas por

los estudiantes en los cuestionarios, éstas reflejan que la escritura de ensayos a partir de consignas con texto cita promueve una escritura más creativa, reflexiva y crítica, permite establecer relaciones significativas entre el conocimiento previo y el nuevo, evita la reproducción memorística, requiere de entrenamiento y práctica sistemáticos.

Consideraciones finales

Es de común acuerdo entre los especialistas del área que la escritura plantea una serie de ventajas para el aprendizaje pues conduce a los estudiantes a “comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento” (Carlino, 2005, p. 25). A diferencia del habla, el escribir permite tomarse más tiempo para pensar qué decir, para qué y cómo decir; permite planear, planificar, aclarar el propósito y organizar el texto. La escritura es una habilidad que no se adquiere naturalmente si no que debe ser enseñada debido a que involucra mecanismos complejos. Como ha sido demostrado por numerosas investigaciones en el campo de lecto-escritura académica en segunda lengua y en el área de enseñanza de contenidos en lengua extranjera (*content-based instruction*), los procesos cognitivos involucrados en la síntesis de textos son complejos ya que requieren de la interacción de estrategias lingüísticas y cognitivas de nivel superior.

Reafirmando todo lo anteriormente expresado, podemos concluir que la escritura académica es una habilidad que no se adquiere naturalmente sino que debe ser enseñada debido a que involucra mecanismos complejos y que requiere de la interacción de estrategias lingüísticas y cognitivas de nivel superior, transformación y síntesis de la información que promueven la lecto-escritura crítica. Los resultados obtenidos, aunque preliminares, tienden a demostrar el impacto positivo de la intervención didáctica en la habilidad de lectura y escritura de los estudiantes avanzados en las asignaturas de contenido de las carreras de inglés de la UNRC.

La experiencia pedagógica presentada en este trabajo es una aplicación práctica en el aula sustentada por los supuestos teóricos aquí expuestos. Se espera que los resultados obtenidos contribuyan a la toma de conciencia entre los docentes acerca de la importancia de implementar prácticas pedagógicas basadas en el desarrollo de las estrategias lingüísticas y cognitivas orientadas a mejorar la habilidad de lecto-escritura académica de los estudiantes en el nivel universitario.

Bibliografía

Bailey y Vardi (1999). *Interactive Feedback Impact on Student Writing*. Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la Sociedad Australiana para la investigación y el Desarrollo de la Educación Superior., Melbourne, Australia.

- Benesch, S. (1992). *Sharing responsibilities: An alternative to the Adjunct model*. *College ESL*, 2 (1), 1-10.
- Brinton, D., Snow, M., y Wesche, M.B. (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carson, J. (1993). *Reading for writing: Cognitive perspectives*. En J. Carson and I. Leki (Eds) *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (85-104). Boston: Heinle & Heinle.
- Chamot, A. U. y O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA Handbook*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Crandall, J.(1987). *ESL through content-area instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Floren, G. (2000). *Holistic Scoring (Csu-EPT)*. Letters Department, Miracosta College, California, USA. Acceso al texto completo: <http://www.miracosta.edu/home/gfloren/holistic.htm>
- Flower, L. (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press.
- Kasper, L. (2000). *Content-based college ESL reading instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Langer , J. y Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking. Writing and learning in the secondary school: A study of teaching and learning*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Marshall, J.D. (1987). *The effects of writing on students' understanding of literary text*. *Research in the Teaching of English*. 21, 31-63
- McGinley, W. (1992). *The role of reading and writing while composing from sources*. *Reading Research Quarterly*. 27 (3), 227-243.
- Nelson, N. (2001). *Writing to learn: One theory, two rationales*. En Tynjälä, P.; L. Mason & K. Lonka (Eds.) *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. The Netherlands: Kluwer Academia Publishers.
- Newell, G. y Winograd (1989). *Learning from writing in two content areas: A case study protocol analysis*. En A. Vázquez *La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos*. En *Innovación Educativa* Publicación bimestral del Instituto Politécnico Nacional. 7 (36), 21-35.
- Pally, M. (2000). *Skills Development in 'Sustained' Content-Based Curricula: Case Studies in Analytical/Critical Thinking and Academic Writing*. *Language and Education*, 15 (4), 279 – 305.
- Snow, M. y Brinton, D. (Eds.) (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. New York: Longman.

Spivey, N. (1990) *Transforming texts: Constructive processes in reading and writing*. *Written Communication*, 7, 256-287.

Tierney, R.J. y Shanahan, T. (1991). *Research on the reading-writing relationship: Interaction, transactions, and outcomes*. En R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, y P. D. Pearson (Eds). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman. 2, 246-280.

Vázquez, A., y Jacob, I. (2007). *La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos*. En *Innovación Educativa*. Publicación bimestral del Instituto Politécnico Nacional. 7 (36). 21-35.

Wiley, J., y Voss, J. (1999). *Constructing arguments from multiple sources: tasks that promote understanding and just memory for text*. En A. Vázquez *La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos*. En *Innovación Educativa*. Publicación bimestral del Instituto Politécnico Nacional. 7 (36), 22.

Notas

1 Entendemos por “consiga con texto cita” una consigna cuya formulación incluye un/a (texto) cita y una acción que requiera una operación cognitiva (analice, explique, relacione, etc.) que implique relacionar el material leído en fuentes múltiples y diversas para producir un texto propio (ensayo argumentativo). En nuestro caso, el texto a producir es un ensayo argumentativo

2 Estos textos son frecuentemente “fuentes primarias” de información. En historia se trabaja con discursos políticos y documentos tales como la Constitución, Declaración de la Independencia, etc. Mientras que en literatura, la obra literaria, crítica literaria, entre otros, se utilizan como “propulsores” de ideas para responder a la consigna dada.

3 Nuestra rúbrica es una adaptación de la rúbrica holística utilizada por docentes de la Universidad Estatal de California para evaluar los ensayos de los estudiantes que rinden el “English Placement Test” (EPT) diseñada por Gloria Floren(2000)

El desempeño interactivo de docentes y alumnos ante las concepciones pedagógicas planteadas en clase. (Inglés específico)

Nelly Tapia de Liendo y Norma Yolanda Díaz

Universidad Nacional de Catamarca

1. Introducción

Actualmente los sistemas educativos se encuentran impulsando reformas que permitan satisfacer las necesidades de actualización permanente, como también reorientar y enriquecer al curriculum de las carreras universitarias en búsqueda de acreditación. Todo esto deriva de los acelerados cambios que vive nuestra sociedad, los cuales están estrechamente ligados al accionar universitario. Por ello es necesario ofrecer a los beneficiarios directos del sistema, o sea a los estudiantes, conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para la vida. Es necesario preparar a los alumnos universitarios para este mundo cambiante e impredecible, donde lo que hoy aprendemos mañana no tiene vigencia; es importante no descuidar las bases conceptuales necesarias para poder seguir aprendiendo.

En todo hecho educativo son los participantes quienes determinan el cauce que habrá de seguir el proceso educativo, ya que con sus experiencias, conocimientos e intereses dan sentido e importancia a ciertos elementos y momentos de este proceso. Cabe destacar, sin embargo, que la figura del docente es muy representativa, aunque no la más importante; pero se le atribuyen responsabilidades respecto al desarrollo de algunas actividades específicas en la clase. Este es, entonces, el desarrollo de los momentos didácticos que conforman la clase. Desde esta perspectiva el conocimiento se construye de manera activa por quien aprende, ya que a través de la interacción en el aula y fuera de ella, el alumno puede elaborar personalmente lo aprendido logrando con ello que el aprendizaje sea significativo (Denegri, 2001).

Estudios realizados en base a la enseñanza de la segunda lengua, L2 (Inglés Específico), a través del proceso lector, conjuntamente con las concepciones pedagógicas de los docentes intentan com-

prender la práctica educativa, y en algún sentido su transformación. Es ese el interés principal de este trabajo, explorar la teoría de algunos docentes acerca de lo que significa para ellos la concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, conjuntamente con la práctica educativa que deviene. Al mismo tiempo, conocer y comprender el trabajo de los alumnos, en su afán de adquirir conocimiento a través de la lectura. Se indaga lo relacionado con sus prácticas y el desempeño en clase.

En el ámbito de la didáctica de la lectura se observa una fuerte intención por generar y diseñar tareas de lectura que reflejen los propósitos comunicativos genuinos de los textos, como también recrear las situaciones auténticas de lectura, es decir, elaborar actividades que sean lo más natural posible con respecto a lo que el alumno haría con el texto en el mundo real. En otros términos, se pone énfasis en el hecho de que las tareas de lectura en el aula tienen que ser comunicativamente significativas. En cuanto al aspecto didáctico en la enseñanza de lectura en L2 se hace necesaria la creación de nuevas estrategias para leer y aprender que promuevan la búsqueda de conocimiento por parte de los alumnos dentro y fuera de la clase. Desde el punto de vista curricular es seguro que si se enseña a leer en Inglés de modo práctico y novedoso, con estrategias de comprensión y valoración, es posible influir adecuadamente en el rendimiento del alumno en otras asignaturas, ya que la lectura constituye el eje fundamental para el desarrollo intelectual del individuo (Mendoza, 2003).

Para enseñar los docentes necesitan asumir un proyecto dirigido a ampliar y profundizar permanentemente sus conocimientos, necesitan reflexionar sobre la práctica, antes, durante y después de la clase. Necesitan construir criterios para fundamentar sus decisiones al trabajar con diferentes grupos y en distintas situaciones sociales. Necesitan asumir la docencia como profesión, es decir como una práctica que requiere reflexión, intercambio con colegas, comunicación y discusión de experiencias, como también estudio constante de aportes teóricos que van a contribuir a enriquecer y profundizar su desempeño (Lerner, 2009: 20).

Reconocemos además, que la impresión de que los alumnos universitarios no saben cómo leer, depende con frecuencia del hecho de que los estudiantes no saben por qué están leyendo los textos asignados. La falta de propósito obedece al modo en que la lectura está propuesta para algunas materias: como una actividad indiferente y solitaria, realizada solamente para saber que dice el texto. No tenemos que olvidar la idea compartida por todos los docentes: leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia (Carlino, 2005: 67).

Para lograr aprendizajes significativos durante la lectura en L2 esencialmente es indispensable que el lector establezca conexiones entre su experiencia previa y el input lingüístico para poder modificar sus estructuras cognitivas. Las condiciones de relevancia, pertinencia y autenticidad del material de lectura propician este tipo de aprendizaje. Es decir que es fundamental marcar relaciones sustantivas entre lo que ya sabe y los nuevos conocimientos que está construyendo, ello implica modificar los esquemas de conocimiento que ya posee para construir esquemas de mayor complejidad. Se construye partiendo de lo edificado anteriormente. Ello supone una intensa actividad mental por parte del alumno mientras que el rol del profesor es incitar al conflicto cognitivo con actividades que obliguen a la reflexión sobre la acción mental. También implica sustituir la memorización mecánica por una memorización comprensiva y estimular a los alumnos para que establezcan relaciones entre hechos, conceptos valores y estrategias.

Desde esta perspectiva el rol del profesor es actuar como mediador entre el alumno y los contenidos a aprender, y como facilitador de la construcción de nuevos aprendizajes.

2.- Marco teórico

Comenzando la década del 90 los círculos académicos de enseñanza de la L2 comienzan a fundamentar su accionar en las corrientes educativas e investigadoras que ya habían logrado buenos resultados en otras áreas de la educación. Estas corrientes consideran que es importante el paradigma proceso-producto, pero que a nuestro entender no permite conocer la práctica educativa del profesor, como tampoco su perspectiva pedagógica. Existe una desvinculación del complejo mundo socio-cognitivo de la clase y de la comunidad en que se concreta el aprendizaje, lo auténtico de las tareas del aula está ligado a la comunicación. La tarea comunicativa es una actividad que involucra a los alumnos en comprender, producir e interactuar con la atención puesta en el conocimiento y participando en actividades paralelas al mundo real. Para los investigadores de esta área de enseñanza el profesor debe tener en cuenta cuatro factores:

- el texto y el material seleccionado para la clase
- el alumno con las diferencias individuales
- el diseño de la tarea y las actividades a desarrollar
- el entorno de aprendizaje

Algunos estudiosos atienden fundamentalmente el conocimiento metacognitivo de la lectura, tanto en sus aspectos declarativos (Brown, 1987) como en los condicionales (Paris, Lipson y Wixon, 1983). El conocimiento metacomprendivo involucra, según Perorard (1998) tres temas relacionadas con la lectura: una referida a la tarea de lectura propiamente dicha, otro a las estrategias empleadas en esta tarea y por último el saber denominado Teoría del Texto (Crespo, 2003: 163).

El conocimiento de lo que es la lectura tiene relación con la conciencia que posee el lector respecto al objetivo que guía la lectura y al esfuerzo cognitivo que lo acompaña. Todos estos aspectos ayudan a desarrollar la clase con una buena interacción y con auténtica correspondencia de la realidad del aula con las necesidades de los alumnos. Estudios realizados por Chaudron (1988) plantean una nueva perspectiva que va a completar los estudios anteriores.

Se profundiza el dominio relacionado con el pensamiento del profesor (Barrios, 2003). Este cambio de orientación, con una concepción de la enseñanza en la cual el profesor adquiere protagonismo, avanza con numerosos estudios. Se observa al profesor y a su actitud en clase analizando qué hace el

docente y por qué lo hace; se considera también la interpretación del docente en relación con los fenómenos educativos que desarrollan y que se une a las perspectivas de la clase. Dentro de este campo son importantes los estudios de Woods, para quien la percepción del docente determina la práctica pedagógica y los motivos que sustentan sus decisiones y actuaciones antes y durante el proceso de enseñanza (Woods, 1996).

Como profesoras del ámbito universitario analizamos esta cuestión en relación con aspectos que tienen que ver con la cognición en el ámbito personal y contextual del alumno. Actualmente se hace explícito lo que tradicionalmente se ha mantenido implícito, con la intención de desarrollar estrategias conducentes a modificar concepciones que nos permitan lograr cambios duraderos y fundamentales en la educación. Si se modifican las teorías y concepciones de los profesores, de inmediato habrá un cambio en sus prácticas.

Tal como define A. Camps, la didáctica de la lengua es específica, es una acción que influye no sólo en los procedimientos de enseñanza sino también en los de formación. El profesor debe experimentar diversas metodologías para asegurarse que los alumnos adquieran habilidades (Camps, 2001). No podemos dejar de mencionar a Freire quien explica con claridad la necesidad de un acercamiento entre reflexión y acción. Plantea especialmente la voluntad de superar la distancia entre el profesor y el alumno, desde esta perspectiva se resalta el carácter activo del sujeto en la apropiación del conocimiento. También considera la importancia de la práctica educativa y de la autogestión para lograr un aprendizaje significativo, participativo y eficiente (Freire, 2004).

El pensamiento del profesor

Ante la actitud del alumno en la adquisición de conocimientos en el aula de ingeniería, observamos algunos aspectos que hacen al pensamiento del profesor, en relación con los elementos y los factores implícitos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L2.

Existen amplias evidencias de la necesidad de persuadir a los docentes sobre la enseñanza de la comprensión lectora. La cuestión consiste en enseñar la comprensión sabiendo para qué y quién, bajo que condiciones y con qué propósitos. Una vez más conviene recordar que la enseñanza se entiende como colaboración del conocimiento, en la zona de desarrollo potencial (Braslavsky, 2008: 152).

Es legítimo que los alumnos se comprometan en una tarea que quizás no lo hagan en el mundo real, pero que es un comportamiento totalmente auténtico para aprender la L2. El profesor tiene que saber elegir las actividades que impliquen una comunicación auténtica entre el estudiante y el texto o entre el estudiante y sus compañeros de clase. Además, el profesor debe seleccionar las tareas efectivas relacionadas con el aprendizaje y el propósito del mismo.

En el aula, muchas veces los propósitos genuinos de lectura quedan relegados al segundo plano, los estudiantes leen con objeto de aprender algo sobre lo que quieren adquirir (Ruan, 2000: 620).

3. Metodología

El principal objetivo de este estudio es describir y analizar las concepciones pedagógicas planteadas en la clase de lectura. A los fines previstos entrevistamos profesores de la Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Tecnología, donde se dictan las carreras de Ingeniería. De ellos, eran profesores de Inglés Específico y los restantes docentes que impartían diferentes asignaturas.

Indagamos aspectos relacionados con la adquisición de conocimiento; concepciones y actitudes docente; perspectivas y enfoques de la enseñanza; desarrollo de capacidades en los alumnos; lectura de textos académicos; prácticas pedagógicas desarrolladas en clase; percepciones e influencias de ideas y experiencias previas; las teorías implícitas y creencias del docente. Por su parte, a los docentes de Inglés Específico, se les indagó también acerca de la enseñanza y adquisición de la L2; desarrollo de la clase de lectura y comprensión de textos; actitud docente acerca del enfoque comunicativo; la capacidad cognitiva y el desarrollo de estrategias metacognitivas; la enseñanza para competencias. En las entrevistas se concretaron observaciones de las diferentes instancias que surgen en sus clases de lectura.

Cuando se pregunta a los docentes respecto a las tareas de lectura y su correlación con diferentes contextos, mencionan las diferencias evidentes, pero resaltan la autenticidad de la tarea que se realiza en la clase de L2. Esto es así considerado por el 26% mientras que el 99% de los encuestados considera que es fundamental lograr un buen proceso lector cubriendo todos los aspectos que se involucran con el mismo. El 22% enfatiza la diferencia que existe entre lo que ocurre en el aula y el mundo cotidiano. El 10% de los encuestados plantean sus diferencias en lo concerniente a las tareas de lectura y a las diferencias que subyacen a las mismas. Los profesores encuestados manifiestan la importancia de trabajar con textos auténticos desarrollando estrategias. Los docentes de Inglés Específico, por su parte, consideran fundamental el trabajo del profesor, para que tanto las tareas como los textos sean auténticos. Lentamente avanzan con sus alumnos hasta equiparar el trabajo con clase con su lectura afuera de la universidad. La idea es que el modo de leer en la L1 sea idéntico a como lee en la L2. Es más, las estrategias que el estudiante adquiere para leer la L2 son extrapoladas para leer la L1. Es común que los alumnos universitarios no practiquen lectura en su lengua, en este caso el profesor de L2 debe motivarlos exitosamente para lograr buenos resultados. También es notable en la clase de Inglés Específico, el desempeño del alumno que ya es lector, es un alumno competente y libre, su actitud es genuina.

El profesor en clase, desempeña un papel dominante, decide los objetivos, selecciona el material para trabajar, guía, secuencia y controla la tarea y a la vez ayuda. Resultan claros e importantes los conceptos vertidos por los docentes en lo que se refiere al concepto por ellos asumidos, respecto a las distintas creencias y actitudes. En realidad su responsabilidad reside en desarrollar competencias y habilidades lectoras en los alumnos, para que cuando abandonen el aula puedan transferir lo aprendido y enfrentar al mundo real. Si es necesario un cambio para la práctica de la enseñanza, este debe concebirse desde la propia práctica del docente, quien tiene que intentar una reflexión crítica, y si es necesario concretar un cambio que responda no sólo a sus necesidades particulares, sino también a las necesidades de sus alumnos y al contexto de enseñanza.

4. Conclusiones

Lo investigado nos permite concluir con trabajos en el aula de Ingeniería donde podemos observar las modificaciones planteadas por los docentes. Consideramos que concretando talleres compartidos por docentes de diversas áreas se sustentan elementos que conforman la nueva perspectiva de los conceptos didácticos a aplicar en clase.

Nuestra propuesta entonces, es concretar talleres de trabajo con docentes de diversas asignaturas conformando grupos desde donde pueda surgir una propuesta firme y sustancial que atienda las concepciones didácticas consideradas básicas en cualquier contexto de enseñanza. A partir de esto conformar grupos por áreas específicas donde puedan ya plantearse propuestas efectivas. De este modo el trabajo corporativo y organizado facilita el aprendizaje y acrecienta la motivación en los alumnos.

Sabemos en que todos los profesores debemos enseñar a leer en forma comprensiva, recurriendo a estrategias diversas y variadas, teniendo en cuenta el nivel evolutivo de los alumnos y sus características individuales. Coincidimos con Sanjurjo, quien afirma que no existen formas básicas de contenido a prender y a enseñar. Las formas básicas de enseñar no son estructuras vacías que pueden aplicarse a cualquier situación del mismo modo lineal y mecánico, sino que son medios habituales de construcción y transmisión del conocimiento que debemos analizar didácticamente y adecuar al contenido que queremos enseñar (Sanjurjo, 2005: 124).

Nuestra búsqueda requiere docentes creativos que respeten la diversidad y los imprevistos planteados en el aula. Profesores que puedan construir el conocimiento didáctico de su asignatura partiendo de un sólido conocimiento de los contenidos a desarrollar; con un saber pedagógico y dominio del contexto en el cual deben concretar su práctica para resolver con flexibilidad las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

5. Bibliografía

Barrios, M. G. 2003. Creatividad y curriculum universitario. España. Aljibe

Batista, I. L. Salazar y M.E. Febres. 2001. Desarrollo de destrezas lectoras en L2 desde una perspectiva constructivista. Omnia, vol. 7 Nº 1. Venezuela: Universidad de Zulia.

Braslavsky, B. 2008. Enseñar a entender lo que se lee. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Camps, A. 2001. El aula como espacio de investigación y reflexión. En Mendoza, A. (Coord). Concepto clave en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Graó.

Carlino, P. 2005. Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Bue-

nos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Crespo, N. A. 2003. Concepciones didácticas de la lectura. Oromazein, vol. 8 pp 161-174. Chile: Universidad de Valparaíso.

Denegri, M. 2001- Desarrollo y aprendizaje en el aula. Santiago de Chile: Ed. Lasalle.

Freire, P. 2004. Pedagogía de la autonomía. Brasil: Paz e Terra.

Mendoza, H. J. 2003. La promoción de lectura en Inglés y su valoración por parte de los alumnos. Valencia: Área estudios de posgrado.

Ruan, H. W. 2000. Creencias de los profesores sobre la autenticidad en el aula de L2. Actas ASELE. Centro Virtual Cervantes. pp. 617-626.

Sanjurjo, L. 2002. La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens.

Woods, D. 1996. Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: CUP.

Estrategias de lectura en EFL: ¿Cómo infieren los alumnos ingresantes al Profesorado de inglés?

María Inés Valsecchi, María Celina Barbeito, Graciela Placci y Matilde Olivero
Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

Para desenvolverse satisfactoriamente en los estudios universitarios los estudiantes deben ser eficientes lectores de textos académicos y científicos. Ser lectores eficientes les permite, además, tener la autonomía de estudio que se requiere en un ámbito educativo democrático (Benson & Voller, 1997). Pero a menudo los jóvenes que ingresan a la universidad no han tenido la exposición suficiente a los tipos de textos que deberán abordar y eso obstaculiza su desempeño. Los alumnos ingresantes al Profesorado de Inglés no son una excepción en este sentido. Además los alumnos demuestran un déficit en conocimiento lexical o sintáctico. Este déficit puede compensarse con la aplicación de *estrategias* adecuadas que harán que el lector inexperto consiga interpretar un texto en forma similar a la utilizada por el lector con experiencia. Se ha llamado *estrategias de lectura* a las operaciones mentales que tienen lugar cuando los lectores abordan un texto en forma efectiva y entienden lo que leen (Barnett, 1988). Gisi Sarig (1986) y otros autores (Oxford 1990) amplían esta definición llamando *estrategias* también a las acciones (subrayado, escritura en el margen, parafraseo, etc.) que concientemente el lector lleva a cabo durante la lectura con el objetivo de comprender un texto. Estudios llevados a cabo en las últimas décadas (Anderson, 1991; Block, 1986, 1992; Ehrman & Oxford, 1990; Li & Munby, 1996; entre otros) muestran la incidencia positiva de la aplicación de *estrategias de lectura* en la comprensión lectora. Si bien los estudios en L1 parecen probar que las estrategias más eficientes y eficaces para la comprensión son las que ayudan a desarrollar las habilidades de nivel superior (high-level skills), sabemos que los procesos de comprensión en L2 mucho dependen de los procesos textuales de nivel inferior (lower-level textual processes) (Longhini y otros, 2009).

Uno de los procesos cognitivos más importantes en la comprensión lectora es la inferencia (Anderson & Pearson, 1984; Graesser & Bower, 1990; Kintsch, 1988, 1998; Monzo & Calvo, 2002; Nassaji, 2002, 2003). Se ha definido la "Inferencia" como la conexión que establecen las personas cuando tra-

tan de interpretar un texto (Brown & Yule, 1983). La inferencia ocurre en todos los niveles del proceso de comprensión, ya sea, desde relacionar un texto con el conocimiento previo (Kintsch, 1988), como conectar las diferentes partes del texto (Garrod & Sanford, 1990; Kintsch, 1988), o unir elementos conocidos con elementos no conocidos para lograr una estructura coherente de la información del texto (Garrod & Sanford, 1990; Graesser & Bower, 1990; Graesser & Zwaan, 1995). Se entiende que estos procesos implican hacer predicciones e interpretar el texto para lograr significados. Por esta razón las teorías en psicología cognitiva que conceptualizan la lectura como un proceso activo de construcción de significado y creación de una representación mental del texto destacan la importancia de estos procesos (Kintsch, 1988, en Nassaji 2004).

Los lectores de L2 recurren a distintas acciones cuando se enfrentan con palabras desconocidas en un texto: en algunos casos las ignoran, o consultan el diccionario, o toman nota de ellas para preguntarle al profesor, o intentan inferir su significado por el contexto (inferencia lexical) (Fraser, 1999). De entre esas alternativas, la estrategia de *inferencia lexical* es la que sería más utilizada por los estudiantes adultos (Fraser, 1999; Paribakht & Wesche, 1999). Hay investigaciones que muestran que las inferencias lexicales exitosas ayudan a comprender un texto y favorecen la memorización de nuevo vocabulario y el aprendizaje (Paribakht & Wesche, 1999). Los estudios sobre la inferencia como estrategia de lectura han identificado algunos factores que determinan el nivel de eficacia de esta estrategia. Algunos trabajos afirman que para que el lector haga inferencias exitosas debe tener un amplio vocabulario pasivo (Hirsh & Nation, 1992; Laufer, 1997). Otros trabajos remarcen la importancia del conocimiento previo del alumno y su habilidad para utilizar las claves del contexto (de Bot y otros, 1997; Haastrup, 1991; Huckin & Bloch, 1993), así como el conocimiento gramatical, la morfología, el conocimiento de la puntuación y las palabras transparentes (*cognates*) (de Bot y otros, 1997).

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación llevado a cabo con alumnos ingresantes al Profesorado de inglés, *Uso de la técnica del “informe oral” para el desarrollo de la meta-cognición y las habilidades de nivel inferior en la lectura comprensiva en inglés*. Uno de los objetivos de este trabajo fue indagar sobre el uso de la estrategia de inferencia lexical y estudiar su relación con el nivel de comprensión lectora por parte de los alumnos ingresantes. En este trabajo describimos el uso de la estrategia de inferencia lexical y los resultados encontrados de la relación entre el uso de esta estrategia y el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

Metodología

Se utilizó un diseño de metodología mixta, combinando técnicas cuantitativas con técnicas cualitativas.

Participantes: Los participantes fueron los alumnos ingresantes 2008 al Profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Inicialmente fueron 47 alumnos, aunque finalmente, debido al desgranamiento que caracteriza a los grupos de ingresantes, el grupo de estudio se redujo a 27 participantes.

Materiales: Para la recolección de los datos se utilizaron los siguientes instrumentos y procedimientos:

Cuestionario de datos personales: Se construyó un cuestionario socio demográfico para recolectar información de los participantes, por ejemplo: su condición en la universidad, años de cursado de inglés en la escuela secundaria, estudios previos de inglés en forma particular o en institutos, y su percepción sobre su nivel de lectura en inglés alcanzado hasta el momento de ingreso en la universidad. Los datos se procesaron estadísticamente utilizando el programa SPSS para analizar la distribución de las frecuencias de dichas categorías.

- **Una prueba de “inferencia lexical”:** Se diseñó una actividad en la cual se esperaba que los alumnos infirieran el significado de ciertas palabras a partir del contexto de un texto escrito *“Health in the Rich World and in the Poor”*, de nivel pre-intermedio, que elegimos por haber sido utilizado en una investigación similar (Haastrup, 1991 en Nasaji 2003 p. 234). Se seleccionaron palabras del texto cuyos significados pudieran ser desconocidos por los alumnos, y que a su vez, pudieran ser inferidos por el contexto. Para arribar a los ítems que formaron parte de este instrumento, se piloteó el mismo en dos instancias: Primero, se pilotearon 13 palabras con alumnos ingresantes del año 2007. Se eliminaron cinco palabras y luego, se piloteó con un hablante nativo de inglés (Profesora Asistente del programa Fulbright). El objetivo de este procedimiento fue corroborar que los significados de las palabras seleccionadas pudieran realmente ser deducidas por el contexto provisto. Después de esta segunda instancia de piloteo, se eliminaron dos palabras más. Por lo tanto, para la tarea concreta de inferencia lexical, los alumnos debieron inferir el significado de cinco palabras.
- **Un protocolo de “informe oral”:** Los alumnos respondieron oralmente a la prueba de “inferencia lexical” mediante la técnica de “informe oral”, verbalizando los procesos mentales para hacer las inferencias. Para obtener los protocolos, primeramente fue necesario entrenar a los alumnos en esta técnica de “informe oral”. Dos investigadoras del equipo se ocuparon del entrenamiento, previo piloteo del mismo con dos de los participantes. Finalmente, se obtuvieron protocolos individuales de todos los participantes.

Resultados

Cuestionario de datos personales: Los resultados arrojaron la siguiente información respecto de los sujetos participantes en esta experiencia: la edad promedio de los mismos era de 19 años, en su mayoría de sexo femenino (81%); menos del 50% había finalizado sus estudios en el año 2007; más del 95% había tenido inglés en la escuela secundaria, de los cuales un 70% con una frecuencia de 6 horas semanales; 85% de los participantes había tomado clases en institutos particulares, de los cuales 83%

informó haber alcanzado un nivel intermedio/avanzado. El 79% de los participantes informó tener una competencia de lectura buena/muy buena; el 32% informó haber rendido un examen de inglés internacional (en el 19% de los casos se trató del examen *First Certificate of English*, de nivel intermedio superior).

Protocolo de “informe oral” y prueba de inferencia lexical: Los protocolos fueron transcritos y analizados por cinco evaluadores quienes primero categorizaron la información obtenida en forma individual y luego trabajaron en conjunto discutiendo caso por caso para lograr un mayor acuerdo en las categorizaciones. La codificación se fue haciendo a medida que los datos emergían, utilizando sólo como referencia las tipologías de estrategias de aprendizaje de lengua de Oxford (1990) y O'Malley y Chamot (1990). Las categorías identificadas fueron: *Evaluación, Discurso, Contexto, Asociación Lexical, Transparencias, Contexto Gramatical, Relectura y Morfología*. A continuación, se ilustran cada una de las categorías emergentes con citas extraídas de los informes orales:

Evaluación:

Participant: *assessing sería ... cuando se trata de la medicina moderna supongo ... assessing ... si ... teniendo en cuenta la medicina moderna ... o cuando se trata de la medicina moderna ... sí ... creo que es eso ...* [sigue leyendo el texto en voz alta] USO EXITOSO (protocolo 1)

Discurso

Participant: *waver... bueno es un verbo...dice que cuando están... cuando nos enfermamos...como que nuestras creencias... waver debe ser como que varían... cambian...ehhh...*

Researcher: ¿y qué te hace pensar eso?

Participant: *y... porque... primero expone una idea...y después como que la hace una contradicción...ese but es una contradicción...entonces dice que... ella cree algo... entonces cuando le pasa algo a ella que se enferma... como que lo que creía ella... como que cambia... o...se debilita... no sé...la verdad no sé bien el significado...* USO EXITOSO (protocolo 19)

Contexto

Participant: [relee la frase que contiene la palabra hazards] *la última palabra que dice... every cell permeated with such things as chemicals and radioactive materials eh... o sea por el contexto por imaginarme solamente an american worker on his death bed es como si es todo muy.... lleno o rodeados de productos químicos...de máquinas o esas cosas...pero hazards...* [relee la oración que contiene la palabra hazards] *no se me ocurre...no hay nada que me ayude... no... hazards no...*

USO NO EXITOSO

(Protocolo 2)

Asociación lexical

Participant: *la palabra assessing me relaciona a que... o sea... la medicina de acá es como que deja de lado o sea ...estamos hablando de un país donde...o sea el agua para tomar o...la comida no son los principales casos de enfermedades como allá... en cambio es como que la medicina de acá asesora otras cosas... entonces es como que uno se olvida de que ahí el principal problema es el agua... el dinero y la comida...*

USO NO EXITOSO

(protocolo 29)

Transparencia

Researcher: pero qué te parece que quiere decir la palabra hazards?

Participant: *como que son encontrados al azar...me parece una palabra transparente...*

USO NO EXITOSO

(Protocolo 17)

Contexto Gramatical

Participant: *sí [continúa leyendo el texto en silencio] unfathomable...y... tiene mysterious al lado... seguramente que tiene algo que ver como lo desconocido...como que después dice que si se saben las causas y antes dice que están lejos de ser misteriosas... entonces...desconocido puede ser...[continúa leyendo el texto en silencio]*

USO EXITOSO

(protocolo 23)

Relectura

Participant: *[sigue leyendo en silencio] [lee la frase que contiene la palabra assessing en voz baja] ehh ... deber ser como ... cuando ... acceden ... o cuando tienen acceso a la medicina moderna ... ehh ... si debe ser acceder ... o accediendo porque ... es progresivo ... [lee en silencio]*

Researcher: revisaste esa?

Participant: *no ... por eso estoy leyendo de nuevo ... mm... no ... no ... [relee en silencio] no ... no sé ... puedo seguir con la otra?*

USO NO EXITOSO

(protocolo 43)

Morfología

Participant *“overlook por deducción saco que over es por sobre y look es mirar... entonces cuando dice doctors seem to overlook this fact es como que... que le restan importancia...*

Researcher: aha... y por qué si over es encima y look es mirar eso quiere decir que le restan importancia?

Participant: si... eh... porque es como mirar por encima nomás...

Researcher: aha...

Participant: no se detienen... no miran en profundidad...

Researcher: aha...ok..."

USO EXITOSO

(protocolo 38)

Los resultados de la prueba de inferencia lexical mostraron 179 instancias de uso de la estrategia de inferencia lexical. Este número indica que los participantes utilizaron más de una estrategia por palabra (tomando un cálculo de 140 instancias posibles: 28 sujetos que debían inferir 5 palabras cada uno: *waver*, *assess*, *overlook*, *hazards* y *unfathomable*). Este resultado indicaría que los participantes tuvieron un comportamiento lector moderadamente estratégico.

No obstante, es importante destacar que sobre el total de 179 instancias de uso de estrategias, sólo en el 29% de los casos la inferencia fue exitosa. Este resultado indica que si bien los alumnos recurrieron al uso de estrategias para decodificar las palabras desconocidas, la comprensión lectora a través de la inferencia fue pobre.

En cuanto al tipo de estrategias usadas para hacer inferencias lexicales, los resultados mostraron que las más utilizadas fueron las estrategias de *Contexto* (28%) y *Relectura* (24%), aunque éstas no fueron utilizadas exitosamente. Las estrategias más exitosas resultaron ser las de; *Evaluación* (50%), *Discurso* (44%), y *Asociación lexical* (40%) (Tabla 1).

Tabla 1: Distribución del uso de las estrategias de inferencia y su éxito de aplicación

Estrategias utilizadas para realizar inferencia lexical	Aplicación de estrategias (Frecuencia y porcentaje)	Éxito en el uso de la estrategia (Frecuencia y porcentaje)
Evaluación	10 (5,6%)	5 (50%)
Discurso	16 (8,9%)	7 (43.7%)
Asociación Lexical	5 (2,8%)	2 (40%)
Contexto	50 (28%)	18 (36%)
Transparencia	26 (14,5%)	6 (23%)
Relectura	43 (24%)	9 (21%)
Morfología	10 (5,6%)	2 (20%)

Contexto gramatical	19 (10,6%)	3 (16%)
Totales	179 (100%)	52 (29%)

Un análisis posterior de los datos permitió agrupar las estrategias identificadas en categorías mayores según el tipo de procesamiento cognitivo requerido: estrategias de nivel superior, *higher order level skill*, (Discurso y Contexto, 36.2%); estrategias de nivel inferior, *lower-order level skill*, (Asociación Lexical, Contexto Gramatical, Transparencias y Morfología, 33,5%) y estrategias de monitoreo (Relectura y Evaluación, 29,6%), siendo estas últimas utilizadas conjuntamente con algunas de las estrategias de otro tipo (Tabla 2).

Tabla 2: Categorización de las estrategias de inferencia lexical utilizadas por los participantes en niveles de procesamiento cognitivo

Estrategia de inferencia lexical	Frecuencia de aplicación	Porcentaje de uso
Estrategias de Nivel Superior (Higher Level Support Strategies)		
Discurso Contexto	66	36.8%
Estrategias de Monitoreo (Support Strategies)		
Evaluación Relectura	53	29.6%
Estrategias de Nivel Inferior (Lower Level Strategies)		
Asociación Lexical Transparencia Morfología Contexto Gramatical	60	33,5%
Total	179	100%

Si consideramos que las estrategias más exitosas fueron las de *Evaluación*, *Discurso* y *Asociación Lexical*, cada una de las cuales se ubica en una categoría diferente de nivel de procesamiento cognitivo, podemos concluir que este grupo de alumnos, para lograr una buena comprensión tuvo que recurrir a los tres tipos de procesamientos cognitivos para hacer inferencias exitosas.

Conclusión

Si bien nuestros resultados no se alejan de los informados en contextos similares (Nassaji, 2003, 2004), parece ser que el entrenamiento previo a los protocolos de informe oral no hubiera sido suficiente para lograr una verbalización completa por parte de los sujetos. Sospechamos que puede haber influido en esto la falta de costumbre de verbalizar procesos mentales o un factor inhibitorio dado por la presencia del evaluador y del grabador. Esto sugiere perfeccionar el entrenamiento y continuar indagando con esta técnica en futuros estudios que apliquen esta técnica.

Además, creemos que es importante que los docentes se familiaricen con las estrategias que conducen a inferir el significado de palabras desconocidas en un texto. Y dado que las estrategias que hemos identificado en nuestra investigación pertenecen a tres tipos diferentes de procesamiento lexical (*estrategias de nivel superior, de nivel inferior y de monitoreo*), sería importante que los docentes entrenen a sus alumnos en el uso de estas estrategias. Un entrenamiento efectivo implicaría no solo desarrollar en el alumno su conocimiento declarativo de estrategias de inferencia lexical, sino además brindarle amplias oportunidades de uso en contextos variados y en forma sistemática en la clase de lengua extranjera.

Nota: Este trabajo se encuadra en el trabajo de investigación PPI dirigido por la Prof. Longhini "Relación entre las creencias sobre la lectura en inglés y el comportamiento lector de alumnos ingresantes del Profesorado de Inglés", subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNRC.

Referencias

Anderson, N. J. (1991). *Individual differences in strategy use in second language reading and testing*. *The Modern Language Journal*, 75, 460-472.

Anderson, R., y Pearson, P. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension*. En P. Pearson . (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-259). New York: Longman.

Barnett, M. (1988). *Teaching Reading Strategies: How methodology affects language course articulation*. *Foreign Language Annals*, 21(2), 109-119.

Benson, P., y Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman.

Block, E. (1986). *The comprehension strategies of second language readers*. *TESOL Quarterly* 20, 463-494.

Block, E. (1992). *See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers*. *TESOL Quarterly* 26, 319-343.

Brown, G., y Yule, Y. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

de Bot, K., Paribakht, T. S., y Wesche, M. B. (1997). *Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading*. *Studies of Second Language Acquisition*, 19, 309-329.

Ehrman, M., y Oxford, R. (1990). *Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting*. *Modern Language Journal*, 74, 311-327.

Fraser, C. A. (1999). *Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading*. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241.

Garrod, S., y Sanford, A. (1990). *Referential processing in reading: focusing on roles and individuals*. En D. Balotta, G. Flores d'Arcais, y K. Rayner, (Eds.) *Comprehension Processes in reading* (pp. 465-484). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Graesser, A., y Bower, G. (Eds.) (1990). *Inferences and text comprehension*. New York: Academic Press.

Graessen, A., y Zwaan, R. (1995). *Inference generation and the construction of situation models*. En C. Weaver, S. Mannes, y C. Fletcher III, (Eds.), *Discourse Comprehension: essays in Honor of Walter Kintsch* (pp. 117-139). Hillsdale: N. J. : Lawrence Erlbaum.

Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen, Germany: Gunter Narr.

Hirsh, D., y Nation, P. (1992). *What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? Reading in a Foreign Language*, 8, 689-696.

Huckin, T., y Bloch, J. (1993). *Strategies for inferring word meaning from context: A cognitive model*. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 153-178). Norwood, NJ: Ablex

Kintsch, W. (1988). *The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model*. *Psychological Review*, 92, pp. 163-182.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Laufer, B. (1997). *What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words*. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 140-180).

Cambridge: Cambridge University Press.

Li, S., y Munby, H. (1996). *Metacognitive strategies in second language academic reading: A qualitative investigation*. *English for Specific Purposes*, 15, 199-216.

Longhini, A., Valsecchi, M., Chiappello, M., Barbeito, C., y Placci, G. (2009). Proyecto de Investigación PPI. "Uso de la técnica del "informe oral" para el desarrollo de la meta-cognición y las habilidades de nivel inferior en la lectura comprensiva en inglés". Subsidiado por Secyt, UNRC.

Monzo, A., y Calvo, M. (2002). *Context constraints, higher vocabulary knowledge and on-line inferences in reading*. *Psychothema*, 14, 357-362.

Nassaji, H. (2004). *The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success*. *The Canadian Modern Language Review* 61. 107-134.

Nassaji, H. (2003). *L2 vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing*. *TESOL Quarterly* 37, 645-670.

Nassaji, H. (2002). *Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: a need for alternative perspectives*. *Language Learning*, 52, 439-481.

O'Malley, J. M., y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.

Oxford, R. (1990). *Strategy Inventory of Language Learning (SILL)*. En *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Paribakht, T. S., y Wesche, M. (1999). *Reading and incidental L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing*. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 195-224.

Sarig, G. (1986). *A taxonomy for reading strategies*. En A. Cohen, (1986), *Mentalistic measures in reading strategies*. *English for Specific Purposes*: 5(2), 131-145.

Prácticas de escritura en ELE

Nélida Beatriz Vasconcelo

Facultad de Lenguas. U.N.C.

“Lo importante es revelar belleza y sólo se puede revelar belleza que uno ha sentido” Jorge L. Borges.

La escritura es un hecho cultural, es un medio creado por el hombre para mejorar su organización social, comunicarse con sujetos distantes, implementar formas de control social y facilitar la organización de la memoria del mundo.

La didáctica de la escritura ha reorientado su metodología incorporando contextos reales o verosímiles en que se utiliza la lengua, como elemento básico del proceso comunicativo.

Enseñar a escribir en Lengua extranjera (LE) Español lengua extranjera(ELE) implica otorgar el caudal lingüístico que necesita el alumno para cubrir espacios vacíos en el crecimiento de su aprendizaje, pero también es significativo considerar el desarrollo del ámbito temático en el que se escribirá. Es así que la enseñanza de la escritura conlleva el aprendizaje de gramática y de contenidos culturales. Es ponderable también, la consideración de la escritura como expresión de la representación que el estudiante extranjero construye de la cultura que lo rodea y la define según el nivel de competencia personal que ha adquirido.

La concepción comunicativa, funcional, cognitiva de la lengua la pondera contextualizada. El uso y la comunicación son los objetivos de enseñanza y del aprendizaje. Esta orientación le brinda a un estudiante de LE/ELE que su aprendizaje de lengua española sea, además de un objeto de estudio, el instrumento para expresar una concepción de mundo, a la vez que le otorga autonomía personal para desenvolverse en un medio cultural.

La propuesta de producción que se ofrece al estudiante de LE/ELE es una situación de complejidad porque escribir es producir significados y esto implica no sólo el conocimiento de la lengua sino que escribir es una forma de presentación personal y también una posibilidad de influir en los otros.

A partir de esta introducción el objetivo de este trabajo es el análisis de las acciones didácticas de las prácticas de escritura en el aula de EL/ELE.

Desarrollo

La expresión escrita es una destreza compleja que se aprende sistemáticamente pero todavía no tiene en LE/ELE la implicancia que le corresponde, porque no se reconoce su uso para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

El enfoque nocio-funcional o comunicativo considera a la expresión escrita una habilidad comunicativa real, en contextos con registro y variable lingüística apropiados. Y se apoya en los procesos cognitivos para el desarrollo de la enseñanza.

La producción escrita de textos se considera como proceso para que el estudiante recupere los marcos de conocimiento de su memoria a largo plazo, y desarrolle la escritura de nuevas propuestas de gradual complejidad.

Desde la perspectiva sociolingüística la producción de textos está relacionada con prácticas de comunicación que responden a las necesidades de organización del grupo social al que se pertenece, sea por tradición, rutina o reglas configuradas por la historia. Todo texto muestra, en su estilo y estructura, la pertenencia a un contexto sociohistórico.

Los estudios acerca de la actividad cognitiva han revolucionado la metodología para enseñar a escribir. Desde este marco se señalan rasgos específicos en la dinámica del proceso de escritura para estudiantes extranjeros, que se pueden generalizar en: 1) cuando existen nuevos conocimientos lingüísticos el uso no está automatizado; 2) no se atiende demasiado a los objetivos globales y a la planificación global; 3) necesitan consultar materiales de apoyo; 4) ponen especial interés en dar formas lingüísticas a las ideas y se desinteresan por la corrección formal; requieren más tiempo para la producción de textos y hacen uso de la L1 en el proceso de escritura.; 5) tienen poca idea de la audiencia y menos conciencia del contexto, no hacen una revisión minuciosa de sus escritos. La concepción de escritura se concreta en la idea de encontrar palabras para retener el habla.

Las investigaciones de la psicología cognitiva han demostrado la complejidad del acto de escribir, y se ha englobado en tres grandes procesos cognitivos: planificación, textualización y revisión. En el momento de estos dos últimos procesos suele ser interesante pedir a los alumnos que comenten sus correcciones a los compañeros, actividad que admite, por parte de los alumnos, un matiz de aceptación del error. También se vuelve significativo el resultado de investigaciones didácticas que “muestra que las tareas más efectivas para aprender a componer textos son las que involucran dos o más alumnos escribiendo un mismo escrito y compartiendo las ideas sobre un tema y el texto; de este modo, no sólo se genera aprendizaje por la tarea misma de componer, sino que los alumnos aprenden uno del otro al ver como trabaja cada uno, cómo construye las ideas o cómo elabora el discurso”(Cassany,2004:69),(1). Esta afirmación desautoriza la opinión de muchos docentes, al considerar que se pierde el tiempo si se aplica el trabajo en grupo de dos.

Los estudiantes que escriben en LE/ELE presentan en un primer nivel, la preocupación de la elaboración lingüística local y descuida el nivel conceptual del discurso. Produce textos breves y requiere mayor tiempo. En tanto que los alumnos que en L1 han adquirido los procesos cognitivos, en general, transfieren esa competencia a la L2.

La planificación de la escritura en LE/ELE exige conocer las destrezas y los conocimientos previos del alumno porque la enseñanza de lengua materna es diferente según la procedencia de los estudiantes. Así por ej. el estudiante puede haber tenido una enseñanza más gramatical y no tiene la competencia de la composición.

Investigaciones realizadas confirman que los alumnos más alfabetizados emplean estrategias es-

critas para tomar notas, hacer esquemas, es decir, usan la escritura como instrumento de aprendizaje.

Si la norma didáctica establece que escribir en lengua extranjera resulta más difícil que leer un texto, porque para lo primero el estudiante necesita recordar reglas, estructuras gramaticales, expresiones idiomáticas, ortografía y léxico, entonces la función del docente es incentivar para que el alumno descubra el interés, el placer y los beneficios que la escritura le proporciona, intentando diversas formatos de textualización: como humor, historias cotidianas y realistas hasta llegar a la ficción. En esta perspectiva se debe destacar la práctica de la lectura que el estudiante necesita realizar para el logro de la escritura, para incrementar el conocimiento y la vivencia del contexto en el que se encuentra. La lectura también, le brindará el descubrimiento del poder y la belleza de la palabra, e incorporar estas dimensiones en los intentos de escritor. Por lo tanto la actitud del docente será la de animar al estudiante a leer y plasmar las ideas, para que él asuma una actitud constructiva acerca de su progreso personal. Todo docente de LE/ELE sabe que la lectura y la escritura son herramientas imprescindibles en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La enseñanza de la escritura debe comenzar con actividades de lectura cuya comprensión le permitirá el conocimiento de los recursos lingüísticos empleados, como también es conveniente leer modelos de lo que se propone escribir y analizar el léxico específico, favorece el aprendizaje gramatical en determinados contextos de una realidad de la lengua, acompañados de una actividad metalingüística.

La experiencia que se describe en este trabajo se funda en la consideración de que un texto se relaciona con otros textos, “[...una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro. ...]” (Genette, 1989:10), (2). Entre las modalidades propuestas por Genette se seleccionó la transformación que consiste en el hecho de apoderarse de un texto y “lo transforma de acuerdo a una determinada coerción formal o con una determinada intención semántica, o lo traspone uniformemente a otro estilo” (Genette, 1989: 25), (3). De las estrategias de transformación se trabajó específicamente la transmodalización con su variación intramodal, que da cuenta de una misma historia cambiando el sujeto de la enunciación.

Para dar testimonio del trabajo realizado en el aula de ELE de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, se tomarán dos actividades de alumnos de Nivel B y C, procedentes de Brasil y China.

El primer ejemplo es la actividad con el texto de la canción Pedro Canoero.

La secuencia didáctica se organizó a partir de una Situación de comunicación: “Conocemos el litoral argentino”, los conocimientos previos de los estudiantes eran tiempos verbales del modo indicativo y el tipo textual carta. Luego el desarrollo de la actividad fue: 1) la lectura y comprensión de textos que daban a conocer el contexto de la vida del sujeto Pedro Canoero, la importancia de la geografía y los hábitos de vida. 2) planteo de hipótesis a partir del título y lectura del paratexto, 3) la escucha de la canción y el comentario de lo comprendido, 4) la escucha y lectura simultánea de la canción, 5) el análisis del nivel semántico, los recursos estilísticos, 6) el análisis del aspecto de los tiempos verbales, pretérito perfecto simple y compuesto e imperfecto, y la incidencia en el significado.

7) propuesta de escritura: “Escriba una carta a un amigo /a y cuénteles lo que dice la canción”

PEDRO CANOERO

Pedro Canoero

Todo tu tiempo se ha ido

Sobre la vieja canoa

Lentamente

Te lo fue llevando el río.

Pedro canoero

ya no has vuelto por la costa

te quedaste en la canoa

como un duende

sin edad y sin memoria.

Pedro canoero

te mecía el agua

te quedaste en la canoa

como un duende y sin memoria.

Pedro canoero

te mecía el agua

lejos de la costa

cuando te dormías,

Pedro canoero

corazón de arcilla

sobre la canoa

se te fue la vida.

Pedro canoero

la esperanza se te iba

sobre el agua amanecida

tu esperanza

Pedro, al fin, no tuvo orilla.

estribillo (bis)

Pero, Pedro

se te fue la vida

Pedro, Pedro

se te fue la vida

sobre la canoa

se te fue la vida.

Texto producido 1:

“Pedro Canoero” es una bella canción que conta la historia de Pedro, que dá el título a la canción. Canoero es como su apellido por ser identificado directamente con su trabajo, que sobre la vieja canoa se te fue la vida. Por un lado “se te fue la vida” porque paso su vida indo y volviendo sobre la vieja canoa. Pero, por otro lado, “se te fue la vida” de manera directa. Pedro no volven a la costa, sobre el agua él amanecía, como quien duerme y no despierta nunca mas. Sobre la vieja canoa Pedro murió.

El segundo ejemplo de la experiencia fue una escritura con la modalidad grupal, dos alumnas, con el cuento La intrusa de Pedro Orgambide. Situación de Comunicación planteada: “La tecnología electrónica que nos rodea”. El desarrollo de esta secuencia didáctica fue: 1) lectura de textos acerca de las relaciones personales a través de Internet, publicaciones, dirigidas a un destinatario masivo, de informes de investigación en cuanto a la posible influencia de la electrónica en el usuario, 2) enunciar hipótesis del título del cuento La intrusa, 3) lectura del texto hasta la presencia de la situación problemática, luego hasta finalizar. 4) comprensión global del texto, 5) análisis de las figuras literarias y estructuras sintácticas y su implicancia en el significado, 6) comprensión del modelo cultural representado, González, oficinista modelo, cumplidor, eficiente, enfrentado a la presencia de la tecnología, la computadora, y la sanción de la sociedad en la declaración ante el juez.

Las huellas textuales trabajadas son:

“... Yo era el primero en llegar a la oficina y el último en irme...”

“Jamás me olvidé de...planchar con mis propias manos el papel carbónico...”

“Yo seguí trabajando como si nada pasara. Los otros se deshacían en elogios”.

Al ser despedido por la empresa porque sus servicios eran prescindibles manifiesta ante el juez:

“Supe que ella fue con la alcahuetería. Y yo que nunca dije una mala palabra, la insulté, señor juez”

“Fui yo quien le pegó con el fierro.”

“Ella tuvo la culpa”

“Arruinó mi carrera”, “Me perdí por una extranjera, por una miserable computadora, por un pedazo de lata, como quien dice”.

7) Escriba la declaración de la computadora en contra de González.

Texto producido 2:

La Intrusa

Señor Juez, yo no tuve la culpa, la culpa la tuvo Gonzalez, fue él que me pegó con hierro brutalmente. Nadie se quejó de mi conducta desde que llegué, menos él. Yo vine para ayudarlos y facilitarles la vida, porque tengo habilidades que ellos no tiene. Él se puso muy nervioso porque es muy conservador y rechazaba esa forma de trabajar que era mucho más eficiente que la que tenía antes. Pero él nunca comprendió, y siguió trabajando a su manera. Y es por ese motivo por lo que el gerente lo despidió. Pero, señor juez, ¿Qué culpa tengo yo?!. Él me insultó y me pegó y ahora viene a decir que yo fui la culpable. Señor juez, él es un desubicado y tiene que ser

responsable por su comportamiento violento e inadecuado.

Las producciones demuestran la interacción entre los conocimientos previos de los escritores y los signos escritos; el resultado de la evaluación, desarrollado con acciones compartidas entre los estudiantes y el docente permiten las consideraciones siguientes:

- 1) Los textos cumplen con los requisitos de la adecuación, se ajustan al destinatario y a la situación comunicativa;
- 2) En su organización expresan la interrelación de las partes y el uso de la puntuación;
- 3) presentan algunos errores morfológicos, sintácticos y ortográficos pero no afectan la comunicación;
- 4) el texto de la actividad -1- presenta imprecisiones en el uso del vocabulario pero no dificultan la comunicación.;

Conclusión

La escritura es una actividad contextualizada en un tiempo y en un espacio, con escritores, estudiantes de LE/ELE, que aprenden a compartir una lengua, una concepción del mundo y rutinas comunicativas, por lo tanto, una misma base cultural.

“Consideramos que la lengua ha de estar presente en la enseñanza y en la vida como un instrumento para expresar la diversidad de sentimientos, para obtener y ofrecer información o para realizar una acción. Por ello, sostenemos que su enseñanza es clave para poder desenvolverse con acierto en el sistema social.”. (Vasconcelo, 2006: 145-146).(4)

Susan Sontang en “Cuestión de énfasis” (2007: 294)(5) dice: “La escritura es, por último, un conjunto de permisos que se dan para ser expresiva de modos definidos. Para inventar. Para saltar. Para volar. Para caer. Para encontrar la manera peculiar de narrar e insistir; es decir, para encontrar la libertad interior.”

Referencias bibliográficas

1) Cassany, D. (2004) *La expresión escrita*. En Sánchez Lobato, J- Santos Gargallo, I. *VADEMECUM* (pág.69) .Madrid. SGEL.

2 - 3) Genette, G. (1989) *Palimpsestos* (págs. 10-25). Madrid. Taurus.

4) Vasconcelo, N.B.(2006). *La literatura: Un espacio a considerar en ELE*. En Pozzo, María I. *Enseñanza del español*

como lengua extranjera en Argentina. (págs. 145- 146). Rosario. Universidad Nacional de Rosario.

5) Sontang, S. (2007). Cuestión de énfasis. (págs. 294). Buenos Aires. Alfaguara.

Bibliografía

Cassany, Daniel. 1999. Construir la escritura. Barcelona. Paidós.

2004. La expresión escrita. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gragallo, Isabel. VADEMECUM . Madrid. SGEL.

Díaz, L. – Aymerich, M. 2003. La destreza escrita. Madrid. EDELSA.

Genette, Gerard. 1989. Palimpsestos. Madrid. Taurus.

Sánchez Lobato, J. (coordinador). 2006. Saber escribir. Madrid. Aguilar.

Sontang, Susan. 2007. Cuestión de énfasis. Buenos Aires. Alfaguara.

Vasconcelo, N. B. 2006. La literatura: Un espacio a considerar en ELE. en Pozzo, María Isabel (com.) Enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina. Rosario. Universidad Nacional de Rosario.

Vez, J.M. 2001. Formación en didáctica de las lenguas extranjeras. Rosario. Homo Sapiens.

